Voces de la Educación

Retos actuales de la educación inclusiva

Vol. 9 Núm. 17 enero -junio 2024

*La evaluación formativa, factor clave para la inclusión, María Antonia Casanova * Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión, Ignasi Puigdellívol * Educación y discapacidad. La inclusión como problema, Andrea Verónica Pérez * Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes, Silvia Dubrovsky * Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Dora Yolanda Ramos Estrada * Respira sin miedo. El trabajo de inclusión en el contexto universitario, Jhonatthan Maldonado Ramírez * El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes, Abraham Bernárdez Gómez * Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana, Beatriz Celada * La construcción simbólica que los estudiantes en la carrera de docencia tienen sobre la neuropedagogía en su formación profesional, Orlando Terré Camacho, Marco Antonio Gamboa Robles

Voces de la Educación

CONACYT

Revista Arbitrada en Revistas Mexi-canas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.
ISSN 2448-6248 ISSN 1665-

Voces de la Educación

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres
Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bo-nilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Anto-nia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana MabelFresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Ca-rina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares,Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.
Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ra-mírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Za-valeta Betancourt.
Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Án-geles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Ha-dar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fun-damentados.Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publi-cación inicial de la obra en esta revista, para fines educati-vos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 9, núm. 17, ene-un 2024 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248(electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclu-sivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de febrero del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Prólogo.....3

La evaluación formativa, factor clave para la inclusión
María Antonia Casanova.....5

Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión
Ignasi Puigdellívol..... 20

Educación y discapacidad. La inclusión como problema
Andrea Verónica Pérez.....43

Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes
Silvia Dubrovsky.....71

Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión
Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Dora Yolanda Ramos Estrada 86

Respira sin miedo. El trabajo de inclusión en el contexto universitario
Jhonatthan Maldonado Ramírez 108

El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes
Abraham Bernárdez Gómez.....137

Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana
Beatriz Celada.....153

La construcción simbólica que los estudiantes en la carrera de docencia tienen sobre la neuropedagogía en su formación profesional
Orlando Terré Camacho, Marco Antonio Gamboa Robles.....169

La Retos actuales de la educación inclusiva

En este número se aborda el tema de los retos actuales de la educación inclusiva. La forma de enfocarlos es diversa: vínculo con la comunidad, neuropedagogía, evaluación, discapacidad, vulnerabilidad, etc. Veamos algunos de estos planteamientos.

La evaluación es un proceso continuo y con carácter formativo, en este sentido, evalúa procesos para obtener datos permanentes acerca de cómo se produce el aprendizaje. De este modo, se pueden detectar las dificultades y avances del alumnado para adoptar las medidas adecuadas de modo inmediato. Este planteamiento favorece la personalización de la evaluación, garantizando la inclusión educativa de calidad para todos.

La inclusión educativa implica usar estrategias para atender a la diversidad, así como una visión progresiva del aprendizaje. La inclusión educativa no está aislada pues demanda la vinculación con la comunidad para lograr la inclusión social. Sin embargo, a medida que se avanza en el sistema educativo, los estudiantes se enfrentan con crecientes barreras escolares y sociales.

A partir del derecho a la educación de jóvenes con discapacidad, de opiniones de docentes y estudiantes y del activismo académico; se reflexiona desde "nudos centrales que tensan el devenir de la inclusión educativa y la discapacidad", como: la ideología de la normalidad, el giro epistémico para abordar la inclusión, etc. Se evidencia la necesidad de que desde las políticas educativas y desde los papeles de los actores educativos, hay que asumir las responsabilidaes que a cada parte corresponden.

Aun cuando la intención sea realizar prácticas inclusivas, puede caerse en prácticas segregadas y fragmentadas. Para ello se plantean prácticas colaborativas entre docentes, espacios favorecedores del trabajo colectivo en el aula y una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula. Con el fin de formar un educando con capacidad de iniciativa, con participación y autonomía. Este es el desafío central del trabajo en un aula inclusiva

La inclusión educativa pretende transformar a las comunidades educativas, para que *cualquiera* y en *dondequiera* pueda participar en el proceso educativo, para esto hay que afirmar las diferencias, no diluirlas.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa vista desde el paradigma social, permite comprender al sujeto en relación al contexto y cómo éste determina la situación del sujeto. El análisis se realiza través de 3 claves: presencia, participación y aprendizaje. El objetivo es lograr mayor eficacia en los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado con discapacidad. "La inclusión es posible si comprendemos la singularidad de la naturaleza social, histórica y cultural que abraza el hecho educativo".

Para entender el fenómeno de la exclusión educativa, hay que observar el papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes vulnerables. Socialmente se espera que los educandos mejoren y superen en gran medida muchas de las barreras y limitaciones con las que se enfrentan en la escuela. La cuestión es indagar en qué medida la escuela favorece u obstaculiza el avance educativo de estos estudiantes.

La perspectiva de los estudiantes de docencia sobre las disciplinas inherentes a su formación y su incidencia en el logro del perfil de egreso, es multifacética; dando mayor peso a la psicología, didáctica, filosofía, sociología, antropología, etc. En estas concepciones, la

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

neuropedagogía aparece un tanto desdibujada, por lo que la construcción simbólica que los estudiantes tienen sobre esta disciplina poco incide en decisiones para emocionar el cerebro para aprender.

Más allá de que la inclusión educativa sea un tema o un discurso actual o una moda pedagógica, la pregunta es ¿incluir qué o a quiénes? Y ¿por qué hacerlo? Esto nos conecta con la idea de que a nadie hay que dejar fuera, es decir, no se debe excluir, lo cual implica la capacidad de aceptar, tolerar la diferencia, la diversidad. Esto se vuelve un imperativo, cuando en nuestros días los diversos individuos, grupos y comunidades pugnan por su derecho de expresarse y vivir según su identidad y deseos de formas de ser. La escuela no puede excluirse de este fenómeno social, pues es parte de su contribución a una inclusión y justicia sociales.

Víctor Gutiérrez Torres[1]

6/enero/2024

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike .0 International License.

[1] Coordinador del número, México, email: vocesdelaeducacion1@gmail.com

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

La evaluación formativa, factor clave para la inclusión

Formative evaluation, a key factor in inclusion

María Antonia Casanova[1]

Resumen: La evaluación constituye un elemento curricular decisivo para mejorar el aprendizaje del alumnado, siempre que se utilice de modo continuo y con carácter formativo. La evaluación formativa evalúa procesos, ofreciendo datos permanentes acerca de cómo se produce paso a paso ese aprendizaje, permitiendo así detectar las dificultades que se presentan y los talentos del alumnado y adoptar las medidas adecuadas de modo inmediato. Este planteamiento favorece la personalización de la evaluación y, con ello, la atención a cada estudiante en función de sus peculiaridades, garantizando la inclusión educativa de calidad para todos.

Palabras clave: Currículum, educación inclusiva, evaluación formativa, evaluación continua.

Summary: Assessment constitutes a decisive curricular element to improve student learning, provided that it is used in a continuous mode and formative way. Formative assessment evaluates processes, providing ongoing data on how learning is taking place step by step, thus making it possible to detect difficulties and talents of students and to take appropriate measures immediately. This approach favors the personalization of the evaluation and, thus, the attention to each student according to their peculiarities, guaranteeing quality educational inclusion for all.

Keywords: Curriculum, inclusive education, formative assessment, continuous assessment.

Recepción: 28/marzo/2023

Aceptación: 18/diciembre/2023

Forma de citar: Casanova, Ma. Antonia (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de la educación, 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 5-19.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Camilo José Cela, España, email: macasanova@gmail.com

La evaluación formativa, factor clave para la inclusión

La sociedad como marco de actuación educativa

Cada época marca unas condiciones de vida que sirven de contexto de convivencia para la ciudadanía del momento. Las características sociales de la actualidad, la señalan como una sociedad de la información y del conocimiento, tecnológica, intercultural, con gran movilidad, global…, lo que debe incidir de forma directa en el modelo de educación para las jóvenes generaciones, formándolas para el mundo que les toca vivir.

En la práctica totalidad de los países desarrollados se ha optado por un modelo inclusivo de educación, entendiendo que esa diversidad personal, grupal, cultural que aparece en la sociedad tiene reflejo inmediato en la escuela y que, por ello, es imprescindible aprender a convivir en el respeto a la diferencia. Ese respeto no se logrará nunca si no se favorece el conocimiento mutuo de esas personas diversas, diferentes, que tendrán que relacionarse en el trabajo, en el ocio, en la casa, etc.

Si se educa a toda la población en unos mismos entornos educativos, se favorecerá ese reconocimiento de talentos, de posibilidades, de enfoques que cada persona aporta a la sociedad, que se enriquece con la diferencia. No es un problema, es un importante reto a cuya superación debemos contribuir desde el conjunto social. La escuela inclusiva escolariza a todo el alumnado en las mismas aulas y cuenta con medios suficientes como para atenderlos con la mayor calidad a cada uno de ellos, en función de sus peculiaridades. De otro modo, difícilmente alcanzaremos nuestro propósito firme de vivir en una sociedad incluyente, sin exclusiones de ningún tipo.

Para incluir no hay que separar. En un aula diversa por principio (siempre lo ha sido, aunque no se haya aceptado hasta épocas recientes) se hace necesaria la flexibilidad curricular y organizativa, de manera que no intentemos, como siempre, que sea el niño el que se adapte a un sistema rígido de aprendizaje, sino que sea el sistema el que procure ofrecer respuestas variadas y ajustadas a las peculiaridades de ese alumno o alumna singular, como lo son todos los que componen cada grupo, aunque todos, también, tengan la misma edad. Capacidad, talento, historia personal, contexto familiar y social, ritmo y estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses, itinerancia/migración, entornos vulnerables o aislados, hospitalización, convalecencia, etnia, cultura… Son muchas las circunstancias personales que pueden concurrir en el mismo estudiante, y debemos conocerlas para atenderlo de la mejor manera posible con los medios de que disponemos en la actualidad.

Entre los elementos educativos destacados para conseguir nuestro objetivo, la evaluación se muestra como uno de los más poderosos para cambiar el modelo rígido y uniformador de los sistemas tradicionales. De ello trataremos en las páginas que siguen.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

La evaluación en el sistema educativo

Aunque se insiste mucho en la necesidad de personalizar la educación para obtener los mejores resultados de aprendizaje del alumnado, pareciera, no obstante, que la evaluación quedara fuera de esos planteamientos de atención singular.

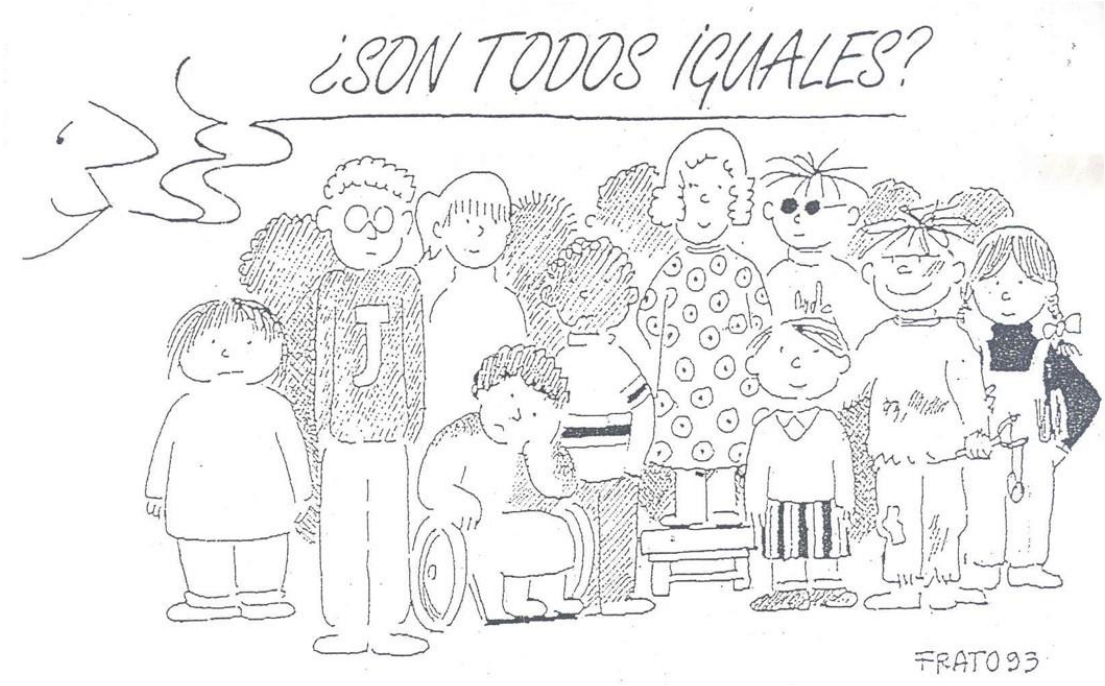
En general, los sistemas educativos actuales, en su afán por alcanzar y mejorar la calidad de sus procesos y, en consecuencia, la mayor preparación de la población para incorporarse a la sociedad, van emitiendo nuevas normativas, nuevas leyes, que intentan superar situaciones pasadas que ya no se corresponden con las exigencias de nuestros contextos en estos momentos. Si bien hay que dejar constancia de que, casi nunca (por no decir directamente que nunca), se realiza una evaluación del sistema que se pretende reformar, que se quiere modificar para mejorar, por lo que, permanentemente, se corre el riesgo de cambiar lo que no se debe -por su buen funcionamiento comprobado en la práctica diaria del aula-, mientras que se dejan aspectos claramente negativos que inciden en los resultados no deseados del sistema. Así, ya se excluye la evaluación como si no formara parte del sistema, cuando resulta evidente que sin datos fiables y válidos obtenidos mediante una evaluación rigurosa no es posible adoptar decisiones acertadas…, especialmente desde las Administraciones responsables de la educación, alejadas en demasiadas ocasiones de la realidad de las escuelas y de las aulas.

Esta misma reflexión se puede trasladar a la evaluación institucional de las escuelas y a la evaluación de aprendizajes del alumnado. El funcionamiento de la escuela, como el de cualquier otra organización o institución, podría mejorar en su día a día si la cultura de la evaluación se instalara en su quehacer habitual. Pero el concepto y la imagen que se manejan de la evaluación no hace fácil su adopción voluntaria y positiva, sino que más bien produce un rechazo casi innato al pensar en llevar a cabo una evaluación interna institucional, una autoevaluación de nuestro propio desempeño docente, de forma continuada y con funcionalidad formativa. No para castigar, no para etiquetar a nadie, no para excluir ni clasificar… No. Simplemente para conocer cómo estamos funcionando, detectar los puntos fuertes que deben mantenerse, las áreas que se deben mejorar… De manera que, paulatinamente, la escuela se mantenga al día en cuanto a las exigencias externas que se le plantean y responda adecuadamente, ofreciendo opciones actualizadas a la población y continúe manteniendo el protagonismo que le corresponde -y que no debe perder- como base de la sociedad futura.

No me refiero ahora a la evaluación de aprendizajes, porque será objeto principal de este texto, pero, evidentemente, resulta urgente la adopción de un modelo de evaluación que se corresponda con los planteamientos inclusivos del sistema, vigentes y de obligado cumplimiento con la actual normativa. Si la evaluación no es la apropiada dentro del diseño curricular previsto, las metas establecidas relacionadas con la personalización de la enseñanza y el óptimo aprendizaje del alumnado -de cada alumno y de cada alumna- no se alcanzarán, porque el modelo de evaluación condiciona todos los planteamientos anteriores

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

y, por lo tanto, dirige los procesos educativos que se producen en las aulas. Hay que "acertar" en la selección del modelo evaluador para conseguir la educación inclusiva que ahora nos ocupa y preocupa y, con ella, la mejor atención y los mejores resultados de cada educando (Casanova, 2017).



El diseño curricular, eje de la actuación educativa en las aulas

Ante los permanentes cambios de legislación que se vienen produciendo, como ya comentamos anteriormente, parece lo más pertinente abordar las cuestiones esenciales que componen la educación y que suelen permanecer, por mucho que se les cambie el nombre. A veces, se cambia el nombre para seguir haciendo lo mismo de siempre. Y así no se avanza en la realidad escolar.

Obviaré, por ello, denominaciones más o menos actuales, aunque efímeras, para tratar de planteamientos que puedan perdurar, a pesar de las distintas formas de nominarlos.

Cuando hablamos de diseño curricular (Casanova, 2015) nos estamos refiriendo, de forma genérica, a los elementos que componen los programas que pretendemos llevar a cabo para producir los hechos educativos más favorables y conseguir los objetivos de formación/educación de nuestro alumnado, sea cual fuere la etapa en la que se encuentra. En función de esa etapa y, por lo tanto, del momento evolutivo de los estudiantes, el diseño deberá adaptarse en sus contenidos y planteamientos internos, si bien se mantienen los elementos que lo constituyen básicamente.

Durante muchos, muchos años, se han mantenido los elementos curriculares tradicionales: propósitos u objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Con ellos se ha manejado el diseño curricular a lo largo del tiempo, dentro de un modelo tradicional de enseñanza que, en principio, respondía a lo exigido por la sociedad del momento: conseguir aprendizajes instrumentales básicos (comunicación oral y escrita, cálculo), dominar los contenidos (conceptuales, inicialmente) considerados como imprescindibles para manejarse laboral y socialmente…, todo lo cual parecía poder demostrarse mediante una prueba escrita al finalizar diferentes etapas de la educación institucional. Sistema válido para una determinada sociedad, sin duda.

Pero los avances en múltiples campos del saber (psicología, pedagogía, neurociencia, tecnología, ciencias en general, etc.) y los cambios producidos en la sociedad, en buena parte debidos a esos avances citados, han ampliado las relaciones personales, han conectado a la persona con el mundo global, han permitido acceder a los saberes en pocos minutos y a través de tecnologías de la comunicación accesibles a gran cantidad de población, han favorecido la movilidad y, en consecuencia, la interculturalidad respetuosa… Y podríamos continuar enumerando características de nuestra sociedad actual que obligan, sin duda, a que la educación institucional responda de forma radical e inmediata a las nuevas exigencias, si quiere mantener el papel protagonista que viene teniendo desde siempre, sin ser sustituida por otros medios, muy poderosos, que ya están influyendo -quizá demasiado- de modo decisivo en la educación de nuestros jóvenes (De la Herrán y Medina, 2023).

Esto puede justificar los cambios legales que antes se han comentado, como búsqueda de respuestas a la sociedad líquida e incierta en la que vivimos. Uno de los que nos interesa destacar, relacionado con el currículum, es la incorporación de las competencias como

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

elemento curricular referente en su planteamiento (Casanova, 2012). Dado que ahora no es problema el acceso a la información, de lo que se trata es de que la persona sepa discernir la validez de la misma; es decir, debe ser capaz de disponer de pensamiento crítico y autonomía suficiente como para tomar opciones de vida de forma independiente, sin manipulaciones no deseadas. Y debe adquirir las competencias necesarias para manejarse en este mundo, que no es el del siglo XIX. No basta con memorizar conocimientos, sino que hay que saber aplicarlos funcionalmente. Y en eso consiste el dominio competencial.

Todo es importante: conocimientos, destrezas, habilidades…, pero con garantías de que son adquiridos realmente. Y eso se demuestra siendo "competentes" en las diferentes actuaciones de la vida. No descartamos nada, pero incorporamos funcionalidad a lo aprendido.

Una observación antes de finalizar este apartado: los elementos curriculares deben mantener la coherencia interna suficiente como para constituir un discurso comprensible para quien lo recibe. Si varía uno de los elementos, hay que variar el resto para conservar esa coherencia. Un ejemplo: si modifico los propósitos deseables, habrá que seleccionar nuevos contenidos que nos conduzcan a ellos, al igual que los materiales didácticos o las actividades que, igualmente, permitan alcanzar esos nuevos propósitos. Todo debe ajustarse de nuevo, en orden a lograr las metas perseguidas.

La evaluación, ¿un elemento curricular diferente?

He obviado comentarios sobre la evaluación, porque a ello nos vamos a dedicar en los apartados siguientes.

Pareciera, como ya anticipaba, que la evaluación quedara fuera prácticamente de las propuestas de mejora de los aprendizajes, en nuestro caso. Hay una gran insistencia en la necesidad de incorporar estrategias metodológicas nuevas, diversificadas, que permitan atender a la diversidad y, así, ofrecer respuestas a la singularidad de cada estudiante (Alba Pastor, 2017; Elizondo, 2023). Pero atendiendo a esa coherencia curricular interna imprescindible, si cambiamos la metodología, hay que cambiar obligadamente el modelo de evaluación. No es posible proponer un aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo, y pretender evaluar, al final del mismo, con un examen escrito… ¿De qué? Lo importante del proyecto ha sido el recorrido realizado por alumnos y alumnas durante su práctica: han buscado información, la han compartido, han propuesto objetivos, han diseñado las actividades que debían realizar, han repartido responsabilidades, han llevado a cabo un trabajo cooperativo… Y todo este valioso bagaje, ¿se puede evaluar en un examen? Yo creo que no. El examen puede comprobar la adquisición (en el mejor de los casos) de algunos conocimientos, pero el resto -es decir, lo más importante de la educación- se queda sin valorar. Y, como todos sabemos, lo que no se evalúa, desaparece del sistema. No le importa a nadie. Ni siquiera, en muchos casos, a los profesionales de la educación, que se dedican a preparar -entrenar- a sus alumnos para superar determinadas pruebas, sin importarles los aprendizajes reales que hayan podido conseguir.

Por otro lado, hay que reconocer que la legislación plasma, como modelo de evaluación, que este debe ser continuo, formativo…, pero reconozcamos que ese planteamiento está aceptado desde hace muchos años -al menos, legalmente- y que, no obstante, no se termina de implementar en las aulas de forma generalizada; es decir, en todas, como sería lo correcto si se "obedeciera" a la normatividad. En España -por citar una caso cercano y real- la evaluación continua y formativa está implantada desde la Ley General de Educación de 1970. O sea, hace 53 años. Y seguimos insistiendo y "predicando" el modelo, porque no se acaba de aplicar como se debe. Habrá que reflexionar sobre las causas de esta "desobediencia anunciada".

Pero continuaremos reivindicando que la evaluación es un elemento curricular definitivo para conseguir la mejora de los aprendizajes. Si la ubicamos al comienzo de la actividad didáctica, concretando los aprendizajes que queremos conseguir en un instrumento apropiado (lista de control, escala de valoración), podremos ir observando y anotando lo que cada estudiante va dominando, con lo cual dispondremos, día a día -o semana a semana- de una fotografía sobre cómo progresa nuestro alumnado (ver figura 1). De esta manera, si falla la consecución de un aprendizaje, podremos modificar lo necesario para convertirlo en más accesible; y si algún alumno no progresa al ritmo previsto, también lo detectaremos para averiguar qué ocurre y cómo superar la situación de dificultad aparecida. Con un solo golpe

de vista tenemos a nuestro alcance la situación de aprendizaje de todo el grupo con el que trabajamos.

Por otra parte, al establecer los aprendizajes previstos secuencialmente, el instrumento elaborado se convierte en una guía para la enseñanza (Casanova, 2019). Podemos asegurar que no "se nos olvida" nada importante, porque lo tenemos reflejado por escrito en nuestro documento de evaluación, pensado y ajustado en cada momento.

Algo más. El disponer de esta amplia información, nos permite facilitar datos a las familias acerca de la evolución de sus hijos, con lo cual favoreceremos su colaboración -imprescindible- con la escuela para llegar a las metas previstas y deseadas por toda la comunidad escolar. No basta con asignar un número, hay que describir con palabras la situación educativa de cada estudiante.

¿Qué evaluación responde a las exigencias de una sociedad inclusiva?

Continuemos avanzando en nuestras reflexiones. En muchas ocasiones el profesorado se plantea: ¿cómo implementar la educación inclusiva en la escuela, si la sociedad es claramente excluyente? La respuesta es obvia: precisamente porque queremos una sociedad inclusiva. Si no es inclusiva la educación, ¿desde qué otro ámbito u organización social se encargarán de conseguir la inclusión en el conjunto social? Creo que no hay ninguna mejor preparada para llevar a cabo las acciones necesarias y alcanzar los objetivos inclusivos que se pretenden. Las edades iniciales de modelación de la personalidad son las que se desarrollan durante las primeras etapas de la educación: inicial, preescolar, primaria, secundaria… Y es entonces cuando la organización y el planteamiento sistémicos deben estar atentos para ejercer esa labor educadora plena, que oriente a la persona hacia la consecución de caracteres íntegros, éticos, de visión amplia, cooperativos, respetuosos…, y un largo etcétera que se corresponde que el ciudadano inclusivo que conformará la sociedad que queremos.

Figura 1: Modelo de lista de control para la evaluación de la educación plástica y visual (Educación Secundaria)

Propósitos /Alumnos	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**
Identificar diferentes formas naturales: - Árboles - Nubes - Montañas									

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Identificar diferentes formas artificiales de su entorno: - Casas - Figuras geométricas - Cuadros									
Conocer el vocabulario propio del lenguaje visual y plástico									
Reconocer la imagen como representación de la forma									
Clasificar diferentes tipos de imagen									
Relacionar las formas e imágenes conocidas									
Demostrar interés por las diversas artes plásticas									
Respetar las diferentes tendencias plásticas de la actualidad									
Aceptar manifestaciones culturales alejadas de los gustos personales									
Valorar críticamente la repercusión de las innovaciones técnicas en el mundo del arte									

Fuente: elaboración propia

El tradicional modelo de evaluación, como venimos afirmando, se ajusta a una enseñanza que pretende (al menos, formalmente) que el alumnado adquiera unos conocimientos concretos, mediante unos métodos determinados, habitualmente basados en el estudio, la memorización y la repetición. En definitiva, un modelo de evaluación academicista, final, cuyos resultados se expresan numéricamente y que puede caracterizarse por los siguientes rasgos:

- Utiliza el número como expresión de los resultados, por lo que no ofrece la información necesaria acerca de los aprendizajes alcanzados o no, para poder avanzar con el suficiente conocimiento de la situación singular de cada alumno.

- Es simplista y reduccionista en cuanto a los resultados del aprendizaje: un número no expresa lo que aprende un estudiante.

- Favorece la comparación, la selección, la comprobación, la clasificación…, basadas en una cifra que no tiene el mismo significado en todos los casos. Siempre dependerá del profesor que la emite, de las expectativas acerca del alumno, de los criterios seleccionados; datos que, por otra parte, no se explicitan en modo alguno.

- Se sitúa al final de los procesos, lo cual impide tomar medidas de mejora en el momento en que es posible superar las dificultades surgidas.

- Tiende a homogeneizar a la población, al aplicar la misma prueba para todos, sin considerar las peculiaridades de cada alumno.

- Dificulta la colaboración educativa con las familias, pues estas no disponen de información suficiente para apoyar a sus hijos en los aspectos necesarios para su formación.

Por el contrario, si se aplica un modelo de evaluación formativa y, por lo tanto, obligadamente continua -no olvidemos que la evaluación formativa es la que evalúa procesos, no resultados-, permite transformar todas las premisas expuestas anteriormente, ya que:

- Favorece la exposición cualitativa de los aprendizajes, al describir lo conseguido y lo que queda pendiente de alcanzar.

- Evita el número para eliminar las comparaciones inadecuadas.

- Fomenta la cooperación, no la competitividad; los alumnos conocen los talentos y las dificultades de sus compañeros, lo que favorece la colaboración activa en trabajos comunes.

- Promueve la autoevaluación, al ser conscientes de sus logros y de sus aprendizajes pendientes.

- Propicia el desarrollo de la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender, pues se les ofrecen datos sobre sus consecuciones y dificultades.

- Facilita la colaboración de las familias con la escuela en la educación del alumnado, pues esta recibe la información necesaria para saber en qué puede apoyar a sus hijos para que sigan adelante.

Podemos corroborar estas premisas importantes para aplicar un modelo de evaluación apropiado para la educación inclusiva, con alguna de las recomendaciones, en concreto la segunda, del documento de UNESCO: *Reimaginando la educación*: "Reemplazar el credencialismo y la meritocracia que enfrenta a los individuos entre sí, con la potencialidad,

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

que se enfoca en uno mismo y en la evaluación del crecimiento personal a lo largo del tiempo". En definitiva, explicita que los responsables de las decisiones en política educativa deberán tomar medidas «que permitan centrarse en el potencial de cada uno y evalúen el proceso de aprendizaje individual, en lugar de centrarse en una evaluación basada en calificaciones o méritos y comparar a los alumnos entre sí». En estos momentos, en que se han conocido hace unos meses los resultados de PISA 2022, hay que reivindicar que la mejor postura para avanzar es compararse con uno mismo, tanto a nivel individual como institucional, para lo cual es preciso favorecer la cultura de la evaluación interna de las escuelas (así se podrán tomar decisiones inmediatas cuando se produzcan disfunciones), por una parte, y también promover la reflexión personal sobre cómo vamos logrando -o no- los propósitos previstos. Esta postura ayudará a modificar el camino -o los caminos- con objeto de llegar a la meta requerida.

Es fácil deducir que el modelo de evaluación continua y formativa es el que responde clara y coherentemente con los objetivos que se proponen en la educación inclusiva, ya que personaliza la evaluación y permite ir ajustando, durante el proceso, las actuaciones necesarias para que cada alumno supere sus dificultades singulares, a la vez que, igualmente y con los mismos procedimientos, aproveche al máximo sus fortalezas, sus talentos para recorrer la ruta prevista.

Evaluación personalizada para la educación inclusiva

Con todo lo expuesto hasta ahora, la deducción evidente es que para conseguir una educación plenamente inclusiva hay que personalizar la evaluación. No es posible hacerlo si, después de variar las estrategias metodológicas para atender a la diversidad individual del alumnado (Sánchez Fuentes, 2023), pretendemos comprobar los resultados mediante una única evaluación final, igual para todos, de carácter escrito y puntual. Es un procedimiento que tiende a homogeneizar a la población, con lo cual se queda en la valoración de lo conseguido o, más exactamente, de lo memorizado para exponerlo en un examen habitualmente escrito; es decir, que valora lo que se puede en una prueba de este tipo, dejando sin evaluar lo más importante de la educación, como antes citamos. Por otra parte, el efecto perverso de esta utilización de la evaluación es que, en definitiva, lo que importa al alumnado y a sus familias -e incluso al profesorado- es que se apruebe, no que se aprenda (Casanova, 2023). Esto, como resulta obvio, pervierte totalmente el sentido y los objetivos pretendidos por la educación inclusiva. Nuestros alumnos, así, aprenden a aprobar en lugar de aprender a aprender, competencia que les garantizaría la actitud de aprendizaje permanente, a lo largo de toda su vida, que resulta imprescindible en la sociedad actual, que avanza en conocimientos y descubrimientos de forma exponencial día a día.

Sintetizando el contenido de este texto, podemos concluir que para que la evaluación apoye la mejora de la calidad educativa de todo el alumnado (no solo de ese "alumno medio" inexistente"), debe cumplir algunos requisitos ineludibles (Casanova, 2023; Soriano y Cala, 2016):

a) Que se aplique con funcionalidad formativa, mediante su aplicación continua. Para ello, debe implementarse desde el comienzo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no al final.

b) Que se tome en cuenta la evaluación idiográfica, es decir, la que valora los aprendizajes en relación con las posibilidades/capacidades personales, no solo con criterios externos a la persona evaluada. Hay que combinar tipología de criterios.

c) Que se realice a través de técnicas e instrumentos que permitan conocer las peculiaridades del alumnado en su proceso de aprendizaje (observación, entrevista, encuesta, fotovoz, grabación…; triangulación, análisis de contenido; anecdotario, lista de control, escala de valoración, rúbrica, cuestionario, video, fotografía, audio…). Si la evaluación debe ser formativa, los procedimientos utilizados también deben serlo.

d) Que los informes (a las familias, al resto del profesorado, al propio alumno) sean descriptivos, no numéricos, de manera que fomenten la autoevaluación, la secuencia adecuada del aprendizaje en la escuela y la colaboración de las familias en la educación de sus hijos.

Si se aplica una evaluación con estas características, cambiará radicalmente la escasa función que ahora cumple, limitándose a una constatación de resultados, pasando a conformar un factor evidente de mejora e inclusión al permitir conocer al alumnado y, de este modo, ajustar de modo constante la forma de enseñar a la forma de aprender del grupo y de cada uno de sus integrantes.

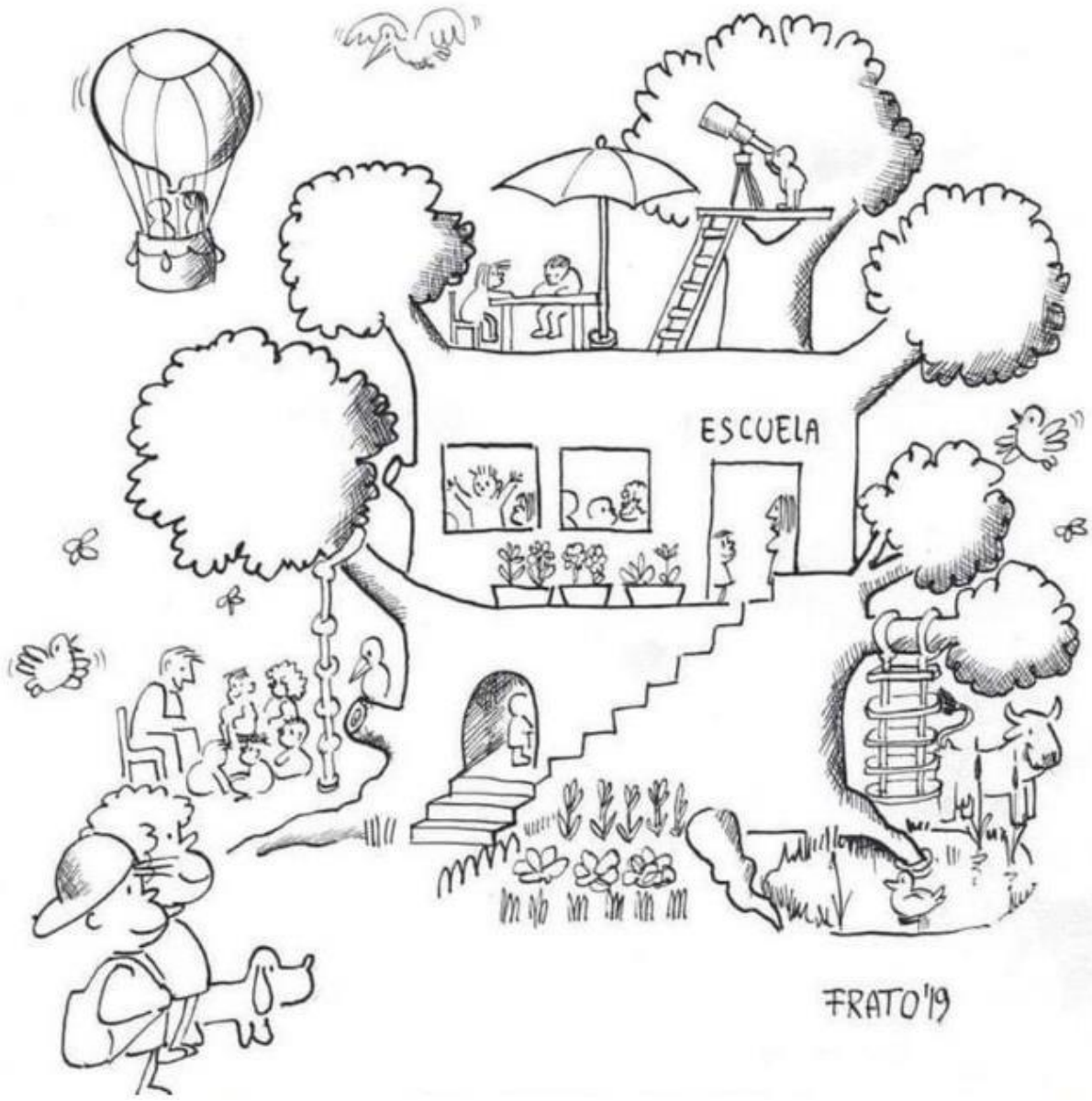
A modo de conclusión

Si este planteamiento siempre ha sido necesario, los tiempos que vivimos en esta sociedad "líquida" (Bauman, 2022) e "incierta" (Morin, 1999), que se ha puesto en evidencia, sobre todo, a partir de la pandemia aparecida en el año 2020, obligan a tomar decisiones más valientes para conseguir superar las dificultades que se presentaron para la continuidad de la educación cuando se cerraron las escuelas, a nivel mundial, y que ha supuesto una pérdida de aprendizajes en buena parte de la población escolarizada y, por desgracia, casi siempre la perteneciente a los grupos más vulnerables, pues ni contaban con medios tecnológicos adecuados para seguir su formación a distancia, ni las familias disponían de nivel suficiente como para apoyarlos de modo apropiado.

Se debe evaluar lo importante para convivir en la sociedad actual: competencia comunicativa, capacidad de cooperación y colaboración, autonomía personal para la toma de decisiones, actitud de aprendizaje permanente…, aspectos que no se evalúan con un examen escrito, ni se expresan con un número, sino implementando las estrategias metodológicas adecuadas en el aula que permitan desarrollar esas capacidades y valorarlas día a día

mediante la evaluación continua que favorezca llevar a cabo los cambios que, en su caso, resulten apropiados para superar las disfunciones que puedan surgir en el camino hacia la meta deseada.

Siguiendo el modelo propuesto, entendemos que la evaluación tendrá el importante papel que le corresponde en la mejora de la calidad educativa para toda la población, sean cuales fueren sus peculiaridades, pues permitirá avanzar a nivel individual y social, llegando a conformar la sociedad inclusiva imprescindible en la actualidad, cuando la educación permanente obliga a mantener estos principios a lo largo de toda la vida.



ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (coord.) (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Bauman, Z. (2022). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M.A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. La Muralla; 2ª edición.

Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla

Casanova, M.A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla; 3ª edición.

Casanova, M.A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.

Casanova, M.A. (2019). La evaluación como guía de enseñanza. *Revista Innovamos*, 17 de febrero. www.revistainnovamos.com

Casanova, M.A. (2023). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla; 13ª edición.

De la Herrán, A. y Medina, A. (coords.) (2023). *Didáctica General: formarse para educar*. Octaedro.

Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro; 5ª edición.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

PISA 2022. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español. (2023). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf

Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje. Guía práctica para el profesorado.* Narcea.

Soriano, E. y Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud.* La Muralla.

UNESCO (2021). *Reimaginando la educación*. UNESCO.

Acerca de la autora

María Antonia Casanova, licenciada en filosofía y letras, sección de pedagogía (especialidad de educación especial). Ha representado a España en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (1996-2001) y dirigido, por parte española el Programa de Integración Educativa en México (1996-2002). Igualmente, ha participado como experta en diversos programas internacionales, como FOMEIM o EUROSOCIAL. Colabora con diferentes universidades, españolas y extranjeras, en los temas que aborda como especialista: evaluación, diseño curricular, atención a la diversidad al igual que imparte y dirige cursos para directivos y profesorado en estas mismas líneas de trabajo. Es permanente su colaboración en revistas profesionales, dirige la colección "Aula Abierta", de Editorial La Muralla y autora de varias obras y artículos relacionados con la literatura, la lengua y la educación.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión

Inclusive education: with whom and to where. A community and longitudinal perspective on inclusion

Ignasi Puigdellívol[1]

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre dos componentes de la Educación Inclusiva apoyada en la investigación a nivel internacional. En primer lugar, su condición sincrónica, aquí especificada como comunitaria, por la que la actividad de los centros educativos no se entiende como aislada, sino en complicidad con la comunidad en que se ubican. Se describen tanto las estrategias que favorecen la inclusión dentro del aula, de acuerdo con el currículo general, como la necesidad de establecer una red de apoyos con los recursos disponibles en la comunidad. Se pone un énfasis especial en las situaciones de gran diversidad entre los niveles de aprendizaje del alumnado, argumentando que una visión progresiva del aprendizaje permite todos compartan contenidos y actividades, aunque varíen los objeticos. En segundo lugar, reflexionamos sobre la condición diacrónica de la inclusión, aquí especificada como longitudinal, por la que todo proceso inclusivo debe tender a la inclusión social, contemplando las diferentes etapas vitales. Se concluye detectando el incremento de barreras para la inclusión a medida que se avanza en dichas etapas, la necesidad que desde las primeras se tenga en cuenta esta perspectiva longitudinal y que se coordinen las políticas educativas y sociales para conseguir una plena inclusión.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Niveles de aprendizaje; Comunidad; Etapas vitales; Inclusión social.

Abstract: This article offers a reflection on two components of Inclusive Education supported by international research. Firstly, its synchronic condition, here specified as community-based, means that the activities of educational institutions are not seen in isolation but in collaboration with the community in which they are located. Both strategies that promote inclusion within the classroom, in line with the general curriculum, and the need to establish a support network using community resources are described. There's a particular emphasis on situations with significant diversity among student learning levels, arguing that a progressive view of learning allows everyone to share content and activities, even if objectives vary. Secondly, we reflect on the diachronic condition of inclusion, defined here as longitudinal, meaning that every inclusive process should aim for social inclusion, considering different life stages. The article concludes by noting the increasing barriers to inclusion as one progresses through these stages, emphasizing the need to consider this

[1] Universitat de Barcelona, España, email:

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

longitudinal perspective from the outset and to coordinate educational and social policies to achieve full inclusion.

Keywords: Inclusive Education; Levels of learning; Community; Live stages; Social inclusion.

Agradecimientos

A los miembros del Grupo de trabajo "Apoyo educativo a la educación inclusiva", pues muchas de las ideas del artículo surgen de los debates mantenidos; y al Instituto de Ciencias de la Educación (IDP) de la Universidad de Barcelona por su apoyo al Grupo de trabajo[2].

Recepción: 12/marzo/ 2023

Aceptación: 20/diciembre/2023

Forma de citar: Puigdellívol, Ignasi. (2024). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 20-42.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[2] https://www.ub.edu/idp/web/es/node/890

Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión

Introducción

¿Por qué una reflexión sobre el carácter transversal y longitudinal de la educación inclusiva?

La experiencia de quienes trabajamos por la inclusión de todo el alumnado en la escuela regular nos enfrenta a dos importantes dificultades para lograr una plena inclusión. Por un lado, somos conscientes de que la actividad limitada a las paredes del centro educativo no es suficiente para garantizar una inclusión satisfactoria. En efecto, constatamos que es necesaria la implicación de la comunidad. Está bien conseguir que alumnado de una gran diversidad conviva en la escuela, pero ¿qué sucede fuera de ella cuando un alumno no es nunca invitado a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros o cuando ve limitada su participación en las actividades extraescolares o de tiempo libre organizadas en su zona? ¿Qué ocurre cuando la escuela no tiene una relación fluida con los servicios que pueden requerir sus alumnos?: desde el servicio de bibliotecas, de psicología o asociaciones profesionales o de familiares que se ocupan de apoyar a las personas con discapacidad, etc. A esto nos referimos cuando hablamos del carácter transversal de la educación inclusiva.

Pero nos preocupa también su carácter longitudinal. De hecho, la inclusión (como la enseñanza en su conjunto) no es una finalidad en sí misma. Tiene como finalidad la preparación de las diferentes generaciones para introducirse en su cultura con los conocimientos, habilidades y actitudes que garantizan su crecimiento personal y su participación social, lo que incluye a los estudiantes con discapacidad.

Así, cuando en la escuela tomamos medidas para favorecer la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)[3] lo hacemos pensando en la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, pero también con la vista atenta al futuro, procurando proporcionarles las herramientas más útiles para su inclusión social. Por desgracia, no son pocos los casos en que la inclusión alcanzada en preescolar y en los primeros cursos de primaria, se cuestiona en los cursos superiores o en secundaria, y en ocasiones se traslada al alumno a una escuela o centro de educación especial. Y ello es un fracaso del sistema desde el punto de vista de los objetivos de la inclusión.

Pero los esfuerzos del proceso educativo no terminan aquí, sino que abarcan necesariamente la preparación y la inclusión en el ámbito laboral y la preparación para la vida adulta e

[3] Incluye las necesidades de origen social o socioeconómicas y las Necesidades Educativas Especiales que son las derivadas de una discapacidad.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

independiente. Del carácter longitudinal de la inclusión nos ocuparemos en la segunda parte del artículo.

2. Fundamentos de la educación inclusiva

La educación inclusiva no es un método, ni una innovación educativa, ni una propuesta educativa realizada por un grupo de investigación de cualquier universidad, ni mucho menos, una moda. La educación inclusiva es una nueva manera de percibir la realidad educativa a partir del compromiso de que las escuelas o centros educativos dispongan de la capacidad de acoger a todo el alumnado, sean cuales sean sus condiciones sociales o personales, garantizando a todos una educación de calidad. Ello requiere de importantes transformaciones que deben ir llevando a cabo los centros y los sistemas educativos.

La educación inclusiva ha recibido muchas definiciones, incluso algunas que pueden confundir. No las citaremos aquí, donde nos limitaremos a aportar la definición de una institución reconocida internacionalmente como la UNESCO en su documento *On the road to inclusion*:

> *La inclusión [es] un proceso transformador que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad, y eliminando todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso para hacer de los centros preescolares, las escuelas y otros entornos educativos, lugares en los que todos acogidos y valorados, y donde la diversidad se considere enriquecedora.*
>
> (UNESCO, 2019, p. 2)

Esta definición contiene una palabra clave, tanto para los docentes de los diferentes niveles educativos, como para los responsables de establecer y desarrollar las políticas educativas: la palabra “compromiso”. En efecto, a estas alturas del siglo XXI no podemos entender las acciones inclusivas como una dádiva o favor que hacemos a los niños y sus familias. La educación inclusiva no es algo opcional sino la respuesta a los derechos de los niños, de las familias y de las personas con riesgo de exclusión (o excluidas) de la educación. De hecho está contemplada en diferentes tratados suscritos por la mayoría de los países el mundo: la Convención sobre los derechos del niño (UNICEF, 2006), la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2007), la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) o informes sucesivos, como el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESDOC, 2023), que establece la educación inclusiva como una aspiración para todos y todas, sin excepción, debiendo estar los más vulnerables en primera línea de los planes de acción, puesto que afrontan más barreras.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Más allá de la integración educativa

Con anterioridad a la aparición del movimiento por la educación inclusiva, algunos profesionales de la educación y de la educación especial, preocupados por los bajos resultados de los centros o escuelas de educación especial, nos comprometimos con la integración educativa. Ello ha propiciado que algunos investigadores vean la continuidad entre ambos movimientos. Sin embargo, la inclusión, como movimiento, tiene poco que ver con lo que fue antes el movimiento por la integración. El origen de la educación inclusiva se sitúa en una mirada global a los sistemas educativos y sus posibilidades de transformación, mientras que los que trabajábamos (en España durante los años 70 y 80) por la integración, lo hacíamos centrados en la escolarización del alumnado con discapacidad y sus posibilidades de adaptarse a los requerimientos de la escuela ordinaria, sin ir más allá en la transformación del sistema. A partir de aquí podemos identificar otras importantes diferencias entre ambos movimientos (ver figura 1).

Una sería el origen temporal de ambos movimientos, pues se empieza a hablar de integración a nivel internacional a partir de los años 50, mientras que el movimiento por la inclusión surge en la década de los 90. Los destinatarios de ambos movimientos también son distintos: mientras que la integración educativa se centraba en la escolarización del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), el movimiento hacia la inclusión educativa se dirige a toda la población escolar, poniendo un especial énfasis en la que tiene riesgo de exclusión del sistema educativo. Por ello el objeto de interés de la educación inclusiva va más allá de la discapacidad o los problemas de aprendizaje. Sus objetivos más importantes se dirigen al logro de la plena escolarización, no conseguida en muchas zonas del mundo; a la escolarización de las niñas, deficitaria cuando no directamente limitada en muchos países; y también son objeto de la inclusión afrontar los problemas de marginación que pueden darse en la familia o la escuela, como el maltrato infantil, el bullying o la discriminación de determinados colectivos por su orientación sexual o por su pertenencia a minorías.

Finalmente, los postulados de actuación también son distintos. El enfoque de la integración era adaptativo, en el sentido de buscar las formas (apoyos) mediante las cuales el alumnado con NEE podía acceder del modo más *normalizado* posible al currículo vigente en los respectivos centros. El apoyo individual al alumno destacaba por encima de otras acciones, así como las adaptaciones curriculares constituían la metodología mediante la cual se aseguraba el "encaje" de este alumnado en la escuela regular.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
PRINCIPIOS	Normalización	Diversidad como derecho
ORIGEN	Década de los años 1950/60	Década de 1990
ALCANCE	Países desarrollados	Universal
DESTINATARIOS	Alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales	Todos/as. Especial atención a grupos vulnerables y con riesgo de exclusión
PRÁCTICAS	Centradas en el alumno/a Acción compensatoria Medidas adaptativas	Centradas en la institución Transformación del centro Apoyos integrados

Figura 1. Principales diferencias entre los movimientos de integración e inclusión

Por el contrario, el primer objetivo de todo proceso de inclusión es detectar los cambios que deben producirse en el centro educativo con la finalidad de que reúna las condiciones necesarias para atender a todo el alumnado. Cuando Tony Booth y Mel Aiscow hablan de barreras para el aprendizaje y la participación se refieren precisamente a este análisis, que es el que ha de permitir que el centro avance en su proceso de cambio para devenir más inclusivo (Booth & Ainscow, 2002). Es en el propio centro, su organización y su currículo, donde se busca detectar las barreras que dificultan tanto el aprendizaje como la participación de cualquier alumno o grupo de alumnos.

Una cuestión terminológica y conceptual

Los proyectos de inclusión pueden verse obstaculizados por los prejuicios. El propio concepto que tenemos de discapacidad puede ser uno de ellos, especialmente si hacemos una sobre atribución de las limitaciones que experimenta la persona con discapacidad, al déficit.

En realidad, capacidad y la discapacidad son términos complementarios y no antagónicos, como suele entenderse incluso desde la literatura especializada. El opuesto a capacidad sería, en todo caso, a-capacidad o in-capacidad. En nuestro ámbito, y más concretamente en el de la educación especial, la discapacidad se ha percibido tradicionalmente como un "atributo individual", lo que impedía apreciar la fuerte connotación social del concepto.

Entendemos por déficit la limitación o privación de alguna facultad o función. Habitualmente, el déficit tiene un carácter estático y permanente. Carecer del sentido de la

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

vista es claramente un déficit que condiciona la vida de la persona y su adaptación al entorno.

En cambio, cuando nos *referirnos a la discapacidad lo hacemos más en el sentido de obstáculo o estorbo*. Se trata de las *limitaciones para nuestra interacción con el entorno, que pueden derivarse del déficit, pero sobre todo de otros condicionantes personales y sociales.* En consecuencia, se trata de un concepto de carácter más dinámico (Ver figura 2).

Un buen amigo de quien suscribe este artículo es ciego desde los 5 años. Ha estado trabajando en la radio y también, no sin algunos enfrentamientos, en cargos de responsabilidad en la propia Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), aparte de haber colaborado como conferenciante con diferentes universidades. Ahora está jubilado, pero se comunica perfectamente a través de las redes sociales, sigue trabajando en radio, por afición, además de formar parte de una coral y otras asociaciones civiles. Sin duda, tiene un déficit equiparable a cualquier otra persona ciega desde la infancia. Pero ¿y su discapacidad? Bajo mi punto de vista su discapacidad es muy reducida puesto que, sea por su personalidad o por el entorno en

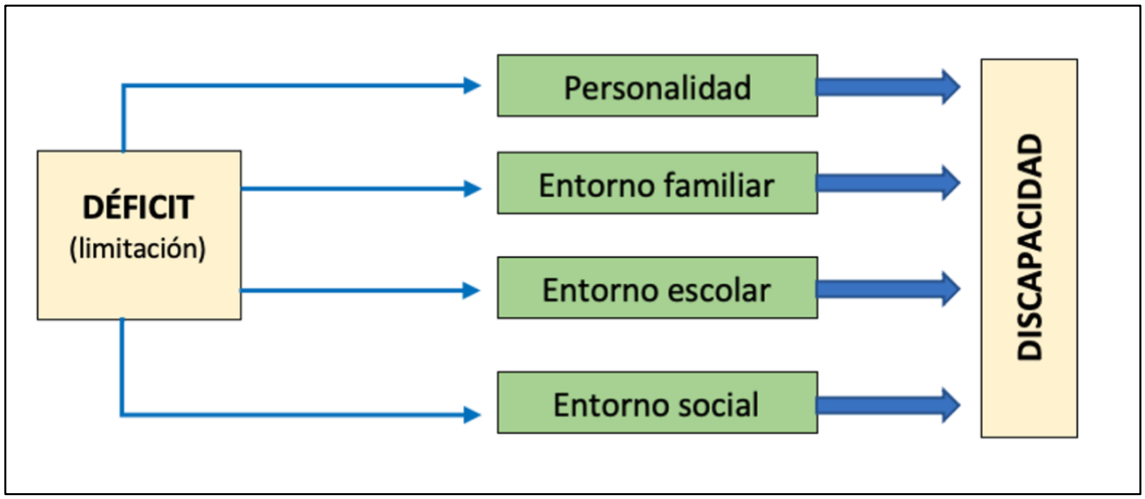


Figura 2. Relación entre déficit y discapacidad

el que se ha movido, ha podido superar la mayoría de las barreras que podía topar por su ceguera, gozando de una inclusión social envidiable. Este ejemplo lo podríamos aplicar a cualquier discapacidad: cualquier persona, sea cual sea el déficit que debe afrontar, si ha podido evitar la sobreprotección, si ha gozado de una buena educación y se ha podido mover

en contextos inclusivos a nivel familiar y escolar, verá reducida la discapacidad que, en otras circunstancias, pudiera generar su déficit.

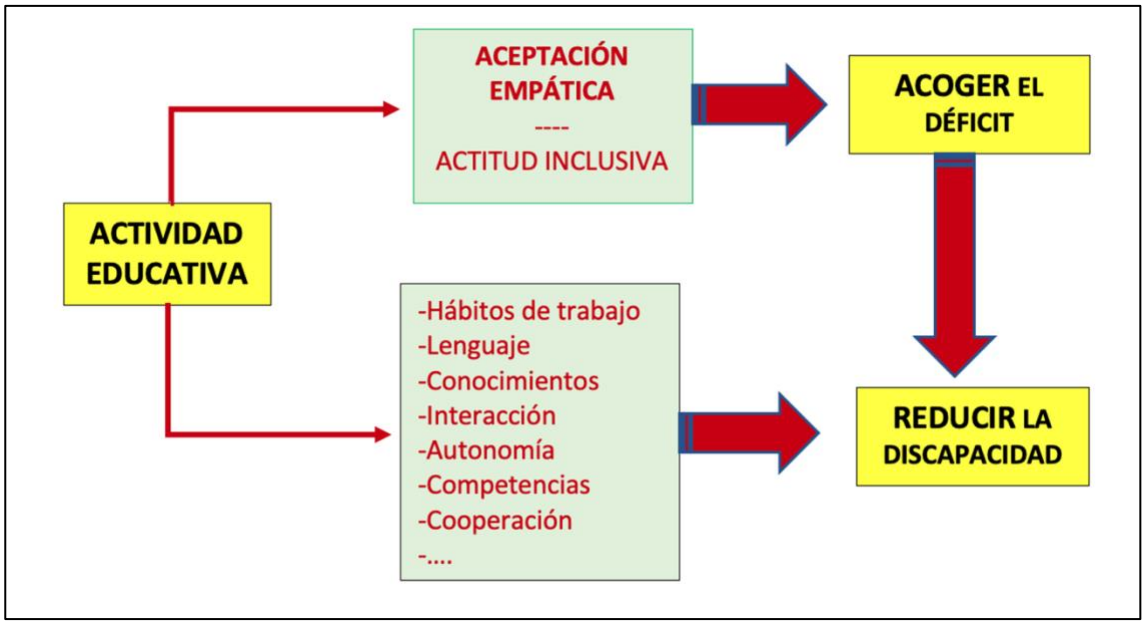


Figura 3. Función educativa frente al déficit y la discapacidad

Como educadores, debemos diferenciar entre lo que es "déficit" y lo que es "discapacidad" (Puigdellívol et al., 2019). Esta diferenciación nos permite ver con claridad nuestra función educativa y el alto grado de compromiso que supone, ya que *con nuestras decisiones podemos contribuir a cambiar radicalmente la vida de las personas*.

Nuestra actuación en el ámbito educativo no se centra en el déficit, a pesar de que la interacción entre déficit y discapacidad es extraordinariamente dinámica. Nuestro trabajo no va dirigido a que un niño con síndrome de Down deje de estar afectado por la trisomía o a que un niño ciego recupere la visión. Nuestro trabajo como educadores se dirige a *reducir* la discapacidad que puede derivarse de dichas limitaciones y de ello es responsable en buena medida el proceso educativo que sigan estos muchachos (ver figura 3). La acción educativa con estos alumnos debe fundamentarse en dos principios básicos: *acoger el déficit*, ayudando al alumno en su proceso de autoconocimiento a descubrir sus aptitudes y reconocer sus limitaciones; y *reducir la discapacidad*, potenciando las aptitudes y capacidades que pueden desarrollarse mediante su proceso de aprendizaje (Puigdellívol et al., 2022).

3. Las complicidades con la inclusión y su carácter transversal

Como hemos anunciado antes, una inclusión efectiva debe contemplar sus dimensiones transversal y longitudinal. Nos ocupamos aquí de la primera. En este caso se trata de que en cada fase de la escolarización aprovechemos todos los recursos que pueden apoyar el proceso. Unos son propios de la escuela y otros de los agentes comunitarios que pueden movilizarse para colaborar con la inclusión. Para ello veremos primero las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que podemos detectar en la propia escuela y su entorno. En segundo lugar, nos ocuparemos de cómo vencer las barreras metodológicas y, más en concreto, una que preocupa frecuentemente al profesorado: cómo dar respuesta a las necesidades del alumnado que, por diferentes causas, presenta unos niveles de aprendizaje muy alejados de los alcanzados por sus compañeros de grupo. Finalmente nos centraremos en el papel los agentes y servicios de la comunidad.

Superando barreras

La educación inclusiva nos aporta una manera distinta de mirar la realidad educativa y de percibir el carácter dinámico de las dificultades de aprendizaje, provengan o no del déficit. No las entendemos como meros atributos de los estudiantes, sino que, por el contrario, son el resultado de sus interacciones con el entorno. En nuestro caso el entorno escolar. Por ello la identificación y supresión de las barreras para el aprendizaje y la participación que podamos apreciar en el centro educativo constituye la primera acción eficaz para ayudar al alumnado que más lo necesita. Partiendo del concepto de Both y Ainscow, nos hemos permitido proponer una clasificación de las BAP que contempla tanto creencias y actitudes como prácticas y actuaciones que limitan los procesos de inclusión (Puigdellívol et al., 2019), lo que puede apreciarse en la figura 4.

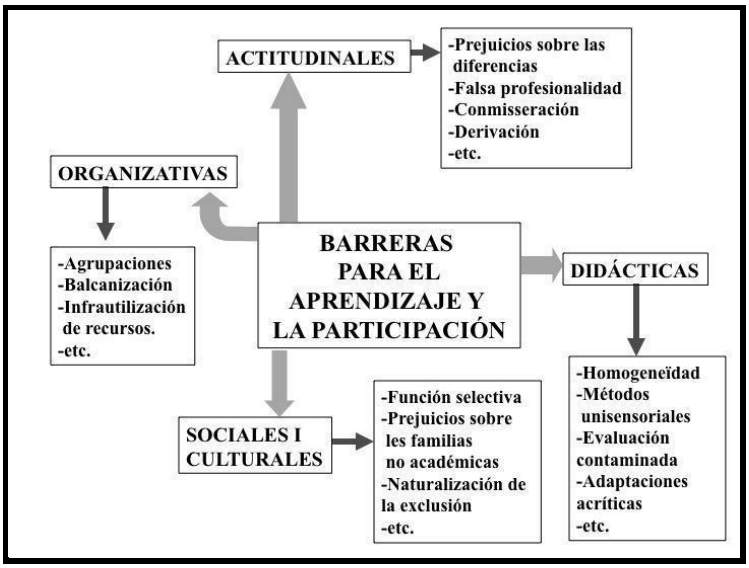


Figura 4. Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Las *barreras actitudinales* son responsables de muchas de las resistencias a la inclusión (Gaad & Khan, 2007; Zinsser et al., 2015). Entre ellas podemos considerar los sentimientos de pena o conmiseración dirigidos al alumno. Dichos sentimientos perturban la relación profesor-alumno y pueden inmovilizar la actuación del primero. También pueden incentivar la derivación del alumno (¡que se ocupe el especialista!) o alimentar prejuicios infundados (por ejemplo, que las graves dificultades para el habla de un niño con parálisis cerebral se atribuyan a una supuesta discapacidad intelectual). Entre estas barreras destacan las expectativas sobre lo que puede alcanzar el alumno. Sabemos que las expectativas de los educadores y de las familias sobre las posibilidades de progreso del estudiante tienen una clara influencia en su autoimagen y en sus logros académicos (Dyson, 2003; Kelly & Norwich, 2004).

Por *barreras didácticas* entendemos el uso de determinadas metodologías que, más allá de facilitar la superación de las limitaciones de determinados alumnos, las acentúan. La creencia en la homogeneidad y en que todos los niños pueden alcanzar unos mismos aprendizajes al mismo nivel y al mismo tiempo es una de ellas, desgraciadamente más común de lo que solemos pensar. También constituye una barrera el uso de métodos unisensoriales con predominio de la enseñanza a través de explicaciones orales, cuando sabemos que el 80% del alumnado tiene una preferencia visual para el aprendizaje (Diago Egaña et al., 2022). Finalmente ubicamos aquí las *adaptaciones acríticas*: aquellas adaptaciones del currículum dirigidas a alumnos que por motivos sociales presentan un retraso escolar, sin limitación intelectual de ningún tipo, y que se basan en la simple reducción de objetivos y niveles de aprendizaje, en vez de buscar los medios para acelerarlo (Ross et al., 1995; Pitcock & Seidel, 2015;Siles & Puigdellívol, 2019), que es lo que realmente necesitan estos alumnos.

Las *barreras sociales y culturales* tienen también mucho de actitudinal, pero suelen estar enraizadas en el entorno. Entre ellas destacaremos los prejuicios sobre las familias no académicas de las que, equivocadamente, no se espera que puedan colaborar eficazmente en el proceso educativo de sus hijos e hijas (Westergard & Galloway, 2004). También generamos una barrera sociocultural cuando nosotros, o el propio entorno, naturalizamos la exclusión al entender que forma parte "de la naturaleza de las cosas" que el alumnado con discapacidad u otras problemáticas se escolarice en centros especiales, donde supuestamente recibirán una educación "más adecuada" a sus necesidades.

Finalmente entendemos por *barreras organizativas* las formas de organizar y gestionar la escuela que entorpecen la participación y el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, determinadas formas de agrupación. Aún hoy es una práctica habitual, más en secundaria que en primaria, la formación de grupos de nivel, cuando la investigación disponible nos

muestra reiteradamente que es una forma muy perjudicial para el alumnado más vulnerable. (Braddock & Slavin, 1992; Garrett & Hong, 2015; Macqueen, 2013).

En definitiva, desde una perspectiva inclusiva una de las primeras acciones a abordar por el centro que desee mejorar su grado de inclusión es el análisis de las BAP que presenta. Para esta tarea puede resultar de ayuda el *Index for Inclusion* de Both y Ainscow que proporciona un conjunto ordenado y amplio de indicadores para analizar cualquier centro educativo (Booth & Ainscow, 2002). Corregir estas barreras comportará una mejora para el conjunto del centro y reducirá las necesidades de apoyo individual.

El aprendizaje como "continuo" y las diferencias en los niveles de aprendizaje

Algo que suele preocupar bastante a los docentes son las acusadas diferencias entre el nivel de aprendizaje de los alumnos, que se pueden intensificar cuando en el aula hay algún alumno con discapacidad intelectual. Preocupan especialmente porque pueden dispersar mucho el trabajo de la maestra y reducir su atención a la diversidad de alumnos que suele haber en cualquier aula. En este sentido es importante hacer dos consideraciones.

La primera, que para el buen funcionamiento del aula es importante la implicación o el interés de los estudiantes por los temas que se abordan, aunque no todos no los estén alcanzando al mismo nivel.

La segunda que, especialmente cuando trabajamos con grupos numerosos, aparte de organizar el aula en grupos cooperativos donde los propios compañeros asumen parte del apoyo al alumno con dificultades, resulta útil organizar el centro para que buena parte de la jornada escolar el maestro cuente con el apoyo de otro adulto (maestra especialista, otro maestro, familiares o voluntarios).

Al margen de lo anterior, es posible compartir contenidos y actividades, respetando los diferentes niveles presentes en el aula, sin que ello suponga un esfuerzo no asumible por el profesor-tutor. Se trata de considerar que el aprendizaje no responde a la ley del "todo o nada", sino que existe una gradación desde el *aprendizaje contextual*, que supone familiaridad, pero no dominio, hasta el *aprendizaje funcional*, que supone dominio y maestría (ver figura 5). Todos los aprendizajes que hemos hecho se pueden situar en esa gradación, desde saber leer hasta conocer lo que es la electricidad.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

	CONOCIMIENTO	HABILIDAD	
Funcional	MINUCIOSIDAD	MAESTRÍA	• *Exactitud* • *Permanencia* • *Integración* • *Generalización*
Contextual	CONCIENCIA	FAMILIARIDAD	• *Reconocimiento* • *Apreciación* • *Asociación*

Figura 5. Aprendizaje funcional (profundo) vs. Aprendizaje contextual

Nos podemos poner como ejemplo nosotros mismos: está claro que dominamos la lectura, pues hemos realizado un aprendizaje funcional de ella. En cambio, aunque podemos afirmar que sabemos lo que es la electricidad, tenemos un conocimiento muy contextual de ella: seguramente sabemos que se produce a partir de unas ondas, que es diferente la corriente continua de la alterna, que es una forma de energía producida por diferentes tipos de instalaciones o centrales y que es la que permite el funcionamiento de los aparatos electrodomésticos, etc. En definitiva, manifestamos familiaridad con lo que es la electricidad, capacidad para asociarla con determinados fenómenos y aparatos, pero poca precisión como para afirmar que dominamos el tema. Nos pondría en un aprieto quien nos diera tiza y pizarra para que explicásemos con detalle qué es la electricidad. El conocimiento contextual no llega a la precisión del funcional, pero resulta extraordinariamente útil para nuestra comprensión del entorno. Pensemos que la mayoría de nosotros tenemos un conocimiento muy contextual de qué son y cómo funcionan la mayoría de los aparatos que nos rodean: una bombilla halógena, un horno microondas, un ordenador, un aparato de TV o el motor de cualquier automóvil.

Como decíamos antes, el aprendizaje no responde a la ley del “todo o nada” sino que hay un gradiente de lo más *superficial* y *contextual* a lo más *profundo* y *detallado* o *funcional*.

Pues bien, si somos capaces de entender la estructura de lo que enseñamos a nuestros alumnos, podremos hacer un esquema o un mapa conceptual, identificando los conceptos que Jean Collicott denomina subyacentes: aquellos imprescindibles para tener una noción global de lo que queremos enseñar (Collicott, 2000), en nuestro ejemplo "*La Ciudad Romana*" (ver figura 6, en la que aparecen destacados los conceptos subyacentes del tema). Estos son los que priorizaremos para el alumno con discapacidad intelectual, mientras que

el resto del grupo trabaja con el mapa o esquema completo. Ello permite que todos participen de un mismo tema, con las mismas o muy parecidas explicaciones y actividades.

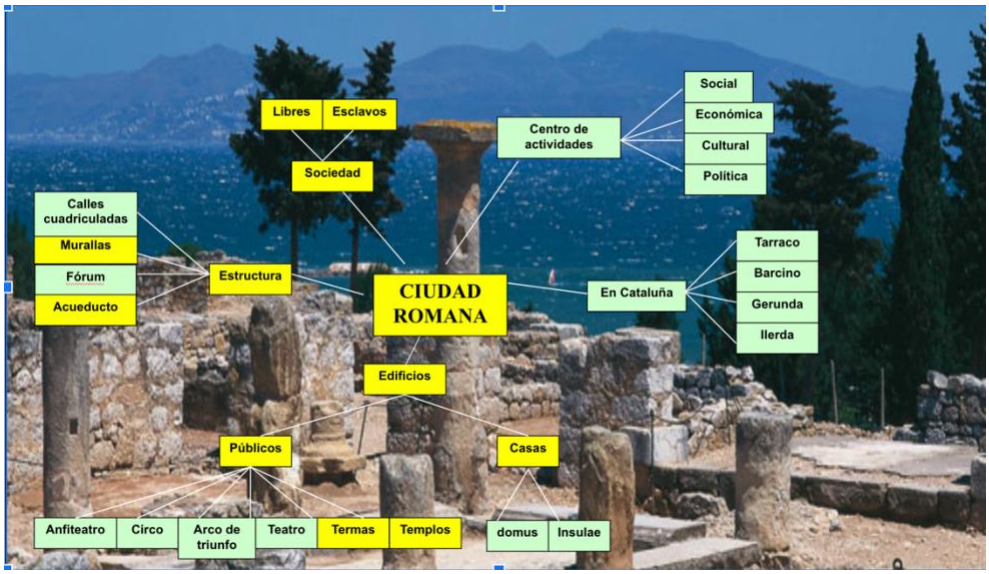


Figura 6. Mapa conceptual y conceptos subyacentes del tema "La ciudad romana".

Aplicando esta metodología el profesor no se ve obligado a hacer planificaciones diferenciadas para el alumno, sino que se limita a priorizar los conceptos que le serán más útiles para entender el tema en su globalidad, aunque en un nivel más contextual del que lo trabajará el resto del grupo. En definitiva, todos los alumnos comparten contenidos y actividades (Puigdellívol et al., 2022).

Añadiremos que la clara visualización de los conceptos a trabajar y de los subyacentes nos permite algo muy importante: tener una idea clara de lo que podemos esperar o exigir del alumno con discapacidad intelectual, es decir, de lo que debe aprender. De este modo nos hacemos conscientes de sus progresos, evitando la injusta sensación de que el alumno no progresa como los demás (cuando lo observamos simplemente en relación con sus pares) y de que nuestros esfuerzos son en vano. La previa consideración de los conceptos subyacentes de cada tema nos permite evaluar el progreso de dicho alumno/a con mayor objetividad y visualizar que nuestros esfuerzos, también con este alumno, se traducen en progresos de aprendizaje, a veces sorprendentes.

Familia y comunidad

Algo que parece claramente demostrado por la investigación realizada hasta el momento es la influencia que tiene la participación de las familias y su sintonía con los centros educativos, tanto en la superación del fracaso escolar como en el progreso del alumnado con discapacidad. Las investigaciones sobre la implicación de las familias en la actividad

y la dinámica de los centros ponen de manifiesto dicha influencia (Ault et al., 2013; Cosden et al., 2004; Murray & Greenberg, 2006). Otras investigaciones la estudian desde la perspectiva de un aprendizaje concreto, como puede ser el caso de la lectura (Evans et al., 2004) o desde un enfoque más amplio, haciendo referencia a los fondos de conocimiento de los que dispone cualquier grupo social (McIntyre et al., 2005) y a proyectos educativos que demuestran cómo se puede conseguir la implicación de las familias y los beneficios que comporta (Flecha, 2009; Mello, 2009).

Podemos afirmar que la participación de las familias y de la comunidad constituye una de las claves para el éxito de la inclusión (Puigdellívol et al., 2017). Pero no solo de la inclusión. De hecho, muchos de los estudios citados antes muestran una clara relación entre la implicación de las familias y el éxito académico de los estudiantes en general.

Ahora bien, conseguir buenos niveles de participación no es una tarea siempre fácil, como podrían constatar muchos maestros en ejercicio, así como los familiares de alumnos. También en este sentido disponemos de interesantes investigaciones sobre las dificultades para conseguir dicha participación, como pueden ser las dudas de algunas familias sobre la calidad o el interés que puedan tener sus aportaciones a causa del mal concepto que tienen de su nivel académico (Van den Berg & Van Reekum, 2011), algo que a menudo se ve incentivado por los prejuicios de algunos profesionales sobre las familias no académicas (Westergard & Galloway, 2004).

La comunidad, más allá de la escuela, también puede jugar un papel importante para cualquier proyecto de educación inclusiva. Lo es para los centros que cuentan con voluntariado para apoyar la inclusión. En este caso el voluntariado puede estar compuesto por familiares, ex-maestras del centro, personas jubiladas del barrio, exalumnos, etc. (Alvarez & Puigdellívol, 2015) En este caso hablamos de personas individuales. Pero como ya se ha comentado antes, también tiene importancia, para mejorar la atención del alumnado, el contacto del centro con asociaciones, servicios e instituciones que puedan colaborar con la inclusión de todo el alumnado, desde asociaciones de familiares dedicadas a diferentes discapacidades, bibliotecas, servicios de apoyo psicológico, clubes deportivos, hasta las instituciones religiosas o seglares que se ocupan del tiempo libre, etc.

La escuela inclusiva no puede estar desvinculada de su entorno sino que, al contrario, debe establecer redes de colaboración (Siles et al., 2015) para enriquecer la inclusión en la que está comprometida. De hecho, se trata de una de las principales funciones que en un marco inclusivo debe asumir el maestro especialista (Gómez-Zepeda & Puigdellívol, 2019).

4. La mirada más allá de la escuela: el carácter longitudinal de la inclusión.

Como se ha defendido desde el inicio de este artículo, la inclusión requiere de acciones transversales, como las contempladas en la primera parte, que se sitúan en la escuela pero

también, más allá de ella, en la familia y en la comunidad. Y algo parecido ocurre con lo que definimos como carácter longitudinal de todo proceso inclusivo, que es lo que nos marca hacia dónde vamos con nuestra apuesta por la inclusión.

Desgraciadamente, demasiadas veces un proyecto inclusivo se ve roto cuando el estudiante ha de acceder a sucesivos niveles educativos. Es por ello por lo que en este apartado nos ocuparemos de las delicadas transiciones entre niveles, de la enseñanza post obligatoria, del acceso al mundo laboral y a la edad adulta.

Las delicadas transiciones

Nuestros sistemas educativos deben asegurar que todos los estudiantes, sin exclusión, puedan llevar a cabo de la forma más normalizada posible sus estudios en todo lo que es la educación obligatoria. Somos conscientes de que en la educación secundaria es donde se presentan mayores dificultades debidas tanto al aumento de la complejidad curricular y organizativa de la etapa, como a la escasa formación sobre el tema que en general ha recibido buena parte del profesorado de esta etapa (Puigdellívol, 2007). Cuidar la transición entre etapas es fundamental.

La transición entre las diferentes etapas educativas es un momento delicado para los estudiantes, como lo muestran los numerosos estudios sobre este momento de cambio (Dixon, 2016). Y como ocurre en la mayoría de las consideraciones que hacemos para fomentar la inclusión, las que formularemos aquí son de utilidad para todo el alumnado, no solo para el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Es por ello por lo que la inclusión va íntimamente ligada a la mejora de la calidad de la enseñanza, en general.

Aquí destacaremos algunas de las actuaciones que favorecen una buena transición entre primaria y secundaria y que, al mismo tiempo, resultan de especial interés para el alumnado con NEAE.

En primer lugar, debemos referirnos a la coordinación entre centros de una misma zona, especialmente entre el instituto de secundaria y los centros de primaria de su área de influencia, es decir, donde suelen cursar la secundaria la mayoría de sus alumnos. Esta coordinación puede conllevar prácticas como las visitas al instituto por parte de los estudiantes del último curso de primaria y el contacto entre el profesorado de ambos centros. Este contacto es importante para que el instituto tenga información de las características del alumnado que deberán atender, entre ellos del alumnado con NEAE.

Este contacto será productivo siempre que se comparta información global sobre el alumnado, sin ocultar sus dificultades, pero poniendo el énfasis en los progresos realizados y fomentando las expectativas sobre sus progresos futuros. También puede ser de gran ayuda para garantizar la continuidad de la inclusión establecer grupos de trabajo entre especialistas de ambos centros, que compartan directamente las acciones de apoyo que se han llevado a cabo en la escuela.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Pero el éxito de dichas transiciones depende mucho del propio alumnado. Por ello, actuaciones como las excursiones conjuntas entre alumnado de sexto de primaria y alumnado del instituto o el establecimiento de un sistema de padrinos de lectura (alumnado del instituto que apoya a compañeros de primaria en su aprendizaje), tienen un gran valor. Las familias también juegan un papel importante en dichos procesos, aunque sabemos que la implicación de las familias en secundaria suele ser menor (Martínez Muñoz & Pinya i Salomó, 2015). En todo caso no debemos olvidar que la implicación de las familias del alumnado con necesidades de apoyo puede ser mayor en algunos casos, y que ello se debe fomentar también en la etapa de secundaria.

La enseñanza postobligatoria

En la actualidad, y en países desarrollados como los nuestros, se considera que el acceso a las exigencias del mundo laboral requiere de una formación más allá de la estrictamente obligatoria. De ahí que se considere como abandono escolar temprano no haber tenido acceso a ningún nivel postobligatorio, se trate del Bachillerato o de la formación profesional (OCDE, 2023). De lo contrario, el acceso al mundo laboral se hace en condiciones precarias, cuando no se permanece en la desocupación, con un alto riesgo de exclusión social. Esto también reza para la población con discapacidad.

Desafortunadamente no dispongo de datos referidos a la situación en Latinoamérica, pero en lo que se refiere a España, y analizando lo que ocurre con la inclusión, podemos constatar que los estudiantes con discapacidad, desde infantil hasta la Formación Profesional, representan un 2,7% del conjunto de estudiantes. En cambio, si valoramos el porcentaje que representan en la Formación Profesional Básica (primer ciclo) esta proporción sube al 6,2%, pero disminuye radicalmente en el Grado Superior (0,6%) (González-Badía Fraga Beatriz Cazorla Martín, 2022, p. 24).

Los sectores que más han contratado empleados con discapacidad egresados de la Formación Profesional, tanto en hombres como mujeres, son los servicios a edificios y los servicios de comidas y bebidas. El tercer sector es diferenciado. En el caso de los hombres se trata de la agricultura, ganadería y caza, mientras que en el caso de las mujeres se trata de las actividades de servicios sociales (Ídem, p. 43).

Las personas con discapacidad que han podido cursar Formación Profesional tienen unos índices de ocupación mayores que quienes no han accedido a ella (ver las tablas de contratación del citado informe, pp. 43-46). Sin embargo, son muchas las personas que no han accedido a este nivel postobligatorio, de ahí que la tasa global de actividad de la población con discapacidad, aunque haya subido desde 2019 sigue siendo muy baja en 2022 (35,3%), 42,7 puntos por debajo a la de la población general[4].

---

[4] https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Finalmente, una referencia al acceso a la Universidad de las personas con discapacidad. Aquí podemos apreciar la cara y la cruz. La cruz es la baja proporción de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios superiores, puesto que solo el 17,5% de las personas con discapacidad en edad activa cuenta con este nivel de estudios, mientras que en el resto de la población la proporción es del 37,4%. La cara son las buenas prácticas, afortunadamente cada día más extendidas entre las universidades españolas y latinoamericanas, para propiciar el acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios universitarios. Este es el caso de los programas de apoyo a los y las estudiantes con discapacidad, lo que resulta muy importante para quienes encuentran barreras físicas y sensoriales para acceder a estos estudios.

Ahora bien, cuando consultamos la opinión de los estudiantes con discapacidad que han accedido a la universidad, nos refieren problemas de accesibilidad y la necesidad de planificar los procesos de transición, contar con servicios de orientación laboral y, sobre todo, con una actitud positiva del profesorado para introducir prácticas inclusivas, el uso de tecnologías y una formación del profesorado universitario en inclusión y discapacidad (Moriña & Carballo, 2020).

Aproximaciones al mundo laboral

Sin duda, podemos considerar que el acceso al mundo laboral es el telón de Aquiles de las políticas inclusivas. A pesar de que venimos de unos años, después de la pandemia, de ligeros incrementos de la ocupación de las personas con discapacidad, las cifras nos hablan de la persistencia de la precariedad de su acceso a la ocupación: en 2022 la tasa de empleo de personas con discapacidad fue del 26,9%, muy alejada de la que presenta la población general (66,3%). En el caso de las personas con discapacidad intelectual, la tasa de empleo se reduce al 17%, datos obtenidos del Informe 8 del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo de la Fundación ONCE[5].

Desde una mirada inclusiva nos interesa otro dato, y es que de cada 4 personas con discapacidad que trabajan, 3 lo hacen en Centros Especiales de Trabajo (CET) y solo una trabaja en empresas ordinarias. Por supuesto que los CET cumplen una loable función, pero las políticas de empleo también deberían tender a la ocupación de este colectivo en las mismas empresas que el resto de la población.

En este sentido hoy disponemos de entidades con trabajadores sociales que se ocupan de sensibilizar a las empresas con responsabilidad social corporativa de la importancia de contratar trabajadores con discapacidad (OIT-Organización Internacional del Trabajo, 2019), lo que comporta también ventajas fiscales, además de ser prescriptivo para las empresas con más de 50 trabajadores. Los profesionales mencionados, trabajadores sociales o con perfiles afines, tienen como una misión importante conectar todo tipo de empresas

[5] www.odismet.es

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

con las personas con discapacidad que responden al perfil requerido y, si es necesario, hacer una preparación y seguimiento de su integración en el puesto laboral. Pero, como nos muestra la estadística, estas experiencias aún son minoritarias[6].

Concluyamos que todo proceso educativo, y la inclusión lo es en mayúsculas, tiene como finalidad ayudar a las nuevas generaciones en su acceso a la cultura proporcionándoles las herramientas para ello y para ser personas socialmente activas, a partir del desarrollo de sus capacidades. Los esfuerzos que realizan los propios estudiantes, sus familias y sus educadores desde la atención precoz hasta el final de su proceso escolar no merecen el obstáculo que representan los datos de ocupación que acabamos de mencionar. A pesar de los progresos en este ámbito, la tozuda realidad nos muestra la necesidad de que, cada cual en su nivel, nos planteemos en qué medida podemos promover un cambio. Nos afecta a todos, como agentes educativos, y al resto de agentes sociales. De una manera especial, a la administración educativa y a los responsables de las políticas educativas y sociales.

La edad adulta y la difícil autonomía

Acabaremos este artículo con una reflexión sobre una de las mayores preocupaciones de las familias de personas con discapacidad, especialmente en el caso de las más dependientes. Sus padres se preguntan ¿qué ocurrirá cuando nosotros no estemos?

Muchas son las barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad para alcanzar la autonomía en su vida adulta, lo que supone prolongar la dependencia de sus familias. Claro que estas barreras afectan también, en muchos lugares, a la población joven sin discapacidad, pero ello no justifica la falta de políticas que favorezcan el paso a la vida adulta independiente de las personas con discapacidad por la magnitud de las barreras que lo impiden, especialmente a los adultos con más dependencia.

Tradicionalmente existían grandes instituciones residenciales donde internar a estas personas, pero todos conocemos los nefastos efectos del síndrome de "institucionalización" (Huete, 2015). Para hacer frente a este problema hoy disponemos de alternativas, otra vez minoritarias, como los departamentos asistidos en función del grado de discapacidad de sus usuarios. En estos departamentos un educador/a o trabajador/a social apoyará en mayor o menor medida a sus usuarios, con el objetivo de incrementar progresivamente su autonomía en la toma de decisiones cotidianas (Medina Gómez et al., 2016; Saenz Murga, 2018).

En síntesis, la vida y la integración social de las personas van más allá del trabajo y la formación. La inclusión es un enfoque que puede y debería alcanzar a todos y cada uno de los mecanismos de participación de los que disponemos las personas como ciudadanos.

[6] Pueden encontrar experiencias de empleo inclusivo en el web fe Down-España https://creamosinclusion.com/empleo-inclusivo/experiencias/

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Es en este punto donde debemos considerar la participación en la vida social y política, incluyendo las diferentes organizaciones sociales, recreativas, deportivas, etc. En buena medida esta participación está mediada por la accesibilidad. En efecto, cuando nuestras ciudades facilitan la movilidad de todos y todas, la inclusión a las diferentes actividades que toda colectividad ofrece es más factible. Pero más allá de estas medidas de accesibilidad física, es necesaria también la conciencia social del derecho de todos a formar parte de la comunidad, rompiendo las barreras que la dificultan. La educación inclusiva va más allá de los planes y acciones educativas, pues lucha por conseguir sociedades más justas y respetuosas con los derechos de todos. Trabaja para una auténtica cohesión social.

A modo de conclusión

Las miradas transversal y, sobre todo, longitudinal a la inclusión presentadas en este artículo podrían tener un efecto no deseado: el que se desprendería de una visión pesimista de los frutos de nuestro trabajo: ¿para qué trabajar tanto por la inclusión, si al final nuestros esfuerzos se diluyen con el tiempo, sobre todo cuando nuestros estudiantes llegan a la edad adulta? Y aquí volvería a citar al maestro Paulo Freire:

> Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano.” (Freire, 2006, p. 150)

Trabajar desde la escuela para que la comunidad se implique en nuestros proyectos inclusivos es algo que puede beneficiar mucho a nuestros estudiantes menos favorecidos. Hacerlo no sólo pensando en el momento actual, sino en el futuro de nuestros alumnos, potenciando las competencias que más favorecen su inclusión social, aumenta su eficacia.

Incluso si pensamos que este futuro no es todavía el que deseamos, podemos tomar las palabras de Freire cuando nos habla de luchar por un sueño, una lucha que no es en vano. Si en nuestra sociedad no hubieran existido personas que en su momento lucharon por sueños y derechos, no estaríamos donde estamos.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias bibliográficas

Alvarez, C., & Puigdellívol, I. (2015). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *18*(3), 239–253. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL3.pdf

Ault, M. J., Collins, B. C., & Carter, E. W. (2013). Congregational Participation and Supports for Children and Adults with Disabilities: Parent Perceptions. *Congregational Participation and Supports for Children and Adults with Disabilities: Parent Perceptions*, *51*(1), 48–61. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.01.048

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Center for Research on Effective Scholing for Disadvantaged Students.

Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, *4*(1), 87–100.

Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School. *Theory into Practice*, *43*(3), 220–226.

Diago Egaña, M. L., Martínez Abad, F., & Perochena González, P. (2022). Learning Styles Preferences of Spanish Students between 11 and 15 years of age. *Revista de Investigacion Educativa*, *40*(2), 589–606. https://doi.org/10.6018/RIE.495231

Dixon, J. (2016). Oportunidades y retos: apoyo en transiciones hacia la educación y el empleo para jóvenes del sistema de protección en Inglaterra. *Revista Española de Pedagogía*, *74*(263), 13–29.

Dyson, L. L. (2003). Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparaison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabililities Research*, *18*(1), 1–9.

Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 130–141.

Flecha. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, *21*(2), 157–169.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

Garrett, R., & Hong, G. (2015). Impacts of Grouping and Time on the Math Learning of Language Minority Kindergartners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *38*(2), 222–244. https://doi.org/10.3102/0162373715611484

Gómez-Zepeda, G., & Puigdellívol, I. (2019). La formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. In I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 99–130). Graó.

González-Badía Fraga Beatriz Cazorla Martín, J. (2022). *Estudio sobre la atención a la discapacidad en la Formación Profesional*. http://www.cedid.es

Huete, A. (2015). *Institucionalización de las personas con discapacidad en España*.

Kelly, N., & Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, *74*, 411–435.

Macqueen, S. E. (2013). Grouping for inequity. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(3), 295–309. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676088

Martínez Muñoz, M., & Pinya i Salomó, C. (2015). La transición primaria – secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *18*(2), 57. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141

McIntyre, E., Kyle, D. W., & Rightmyer, E. C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, *17*(2), 175–195.

Medina Gómez, B., García Alonso, M. I., & Mercado Val, E. (2016). Impacto del tipo de residencia y salud mental en la conducta de personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *2*(1), 355. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.36

Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, *21*(2), 171–181.

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). University and inclusive education: Recommendations from the voice of spanish students with disabilities. *Educacao e Sociedade*, *41*. https://doi.org/10.1590/es.214662

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, *36*(4), 220–233.

OCDE. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. https://www.oecd.org/education/propuestas-para-un-plan-de-accion-para-reducir-el-abandono-escolar-temprano-en-espana-9bc3285d-es.htm

OIT-Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Por un futuro del trabajo inclusivo para las personas con discapacidad*.

ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Publicaciones de Naciones Unidas. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Pitcock, S., & Seidel, B. (2015). Summer Learning: Accelerating Student Success. *State Education Standard*, *15*(1), 4.10.

Puigdellívol, I. (2007). La diversidad en Secundaria: un reto a compartir. In *Biribilka* (Issue 4, pp. 5–9). http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/biribilka4.pdf

Puigdellívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez-Zepeda, G., & Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on

Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, *32*(7), 1065–1084. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Jardí, A., & Siles, B. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela incliusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.

Puigdellívol, I., Petreñas, C., & Jardí, Andrea. (2022). *Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos*. Horsori.

Ross, S. M., Smith, L. J., Casey, J., & Slavin, R. E. (1995). Increasing the Academic Success of Disadvantaged Children: An Examination of Alternative Early Intervention Programs. *American Educational Research Journal*, *32*(4), 773–800.

Saenz Murga, I. (2018). Influence of the type of housing on the quality of life of the elderly with intellectual or development disability. *Siglo Cero*, *49*(1), 89–106. https://doi.org/10.14201/scero201849189106

Siles, B., & Puigdellívol, I. (2019). Aceleración del aprendizaje para combatir las desigualdades. In I.Puilgdellívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (Eds.), *Estrategias de Apoyo en la Escuela Inclusiva* (pp. 211–254). Graó.

Siles, B., Segura, M. J., Petreñas, C., & Puigdellívol, I. (2015). El trabajo en red para el éxito educativo del alumnado con necesidades educativas especiales. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, *43*(noviembre 2015), 60–68.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2019). *International Forum on Inclusion and Equity in Education,*. 1–2.

UNESDOC. (2023). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023*.

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.

Van den Berg, M., & Van Reekum, R. (2011). Parent involvement as professionalization: professionals' struggle for power in Dutch urban deprived areas. *Journal of Education Policy*, *26*(3), 415–430. https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543155

Westergard, E., & Galloway, D. (2004). Parental Desillusionment with School: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48*(2), 189–204.

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). "Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, *0*, 1–21. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320

Acerca del autor

Ignasi Puigdellívol, catedrático de Didáctica y Organización Educativa en la Universitat de Barcelona. Licenciado en Filosofía y Letras, Diplomado en Pedagogía Terapéutica y Doctor en Ciencias de la Educación por esta Universidad. Actualmente, su docencia e investigación giran alrededor de la Educación Inclusiva y el apoyo educativo al alumnado vulnerable (migrantes, minorías étnicas, discapacidad e infancia en riesgo). Coordina el Equipo Docente de la asignatura "Teoría y pràctica de la escuela inclusiva" en la Facultad de Educación y dirige el Máster "Educación Inclusiva. Políticas, prácticas y apoyo a una educación para todos y todas", título propio de la Universitat de Barcelona.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Educación y discapacidad. La inclusión como problema

Education and Disability. Inclusion as a problem

Andrea Verónica Pérez[1]

Resumen: El presente trabajo reflexiona críticamente en torno a la inclusión educativa sobre la base de: a) la labor investigativa desarrollada acerca del derecho a la educación a partir de narrativas de jóvenes con discapacidad en la educación superior, como también de b) diferentes encuentros con estudiantes y docentes de distintos niveles educativos y c) las actividades desarrolladas en el marco de distintas redes en las que confluyen el activismo y el campo académic. Presenta los temas de modo espiralado, es decir, con la intención de desarrollar reflexiones que permitan avanzar en un posicionamiento crítico-activo, pero volviendo permanentemente sobre algunos nudos centrales que tensan el devenir de la inclusión educativa y la discapacidad: la ideología de la normalidad, la lógica binaria, el capacitismo, la colonialidad, los procesos de identificación y la necesidad de promover un giro epistémico para el trabajo institucional cotidiano, tanto en el terreno macro como micropolítico. Se destacan tanto las responsabilidades ineludibles del Estado y de sus sistemas educativos como también de todas las partes que los conformamos.

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad, binarismo, capacitismo, narrativas

Abstract: This paper critically reflects on educational inclusion on the basis of: a) the research work developed on the right to education from the narratives of young people with disabilities in higher education, as well as b) different gatherings with students and teachers from different educational levels and c) the activities carried out within the framework of different networks in which activism and the academic field converge. The topics are presented in a spiral fashion, i.e., with the intention of developing reflections that allow advancing in a critical-active positioning, but permanently returning to some central knots that strain the evolution of educational inclusion and disability: the ideology of normality, binary logic, ableism, coloniality, identification processes and the need to promote an epistemic turn for the daily institutional work, both in the macro and micro-political field. It highlights the unavoidable responsibilities of the State and its educational systems as well as those of all of us who are part of them.

Key words: Educational inclusion, disability, binarism, ableism, narratives

[1] Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; email: aperez@unq.edu.ar

Agradecimientos: CONICET-UNQ (Argentina). La autora agradece a FLACSO Argentina por la beca para la realización de estudios posdoctorales en el marco del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Instituciones oferentes del programa postdoctoral: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales – Colombia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP – Brasil - El Colegio de la Frontera Norte COLEF –México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – Argentina - Universidad Nacional de Lanús – Argentina. Institución que avala el Programa postdoctoral en América Latina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO).

Recepción: 6/abril/2023

Aceptación: 22/diciembre/2023

Forma de citar: Pérez, Andrea. (2024). Educación y discapacidad. La inclusión como problema. *Voces de la educación 7 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 43-70.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Educación y discapacidad. La inclusión como problema

"Quienes te prometen incluirte es porque ya te intentaron excluir (...)
ser rara (...) no implica que nadie tenga que incluirme.
Con que no me excluyan basta y sobra."
(Rocío Muñoz Vergara).

I. Presentación: deconstruyendo la amnesia de la inclusión

En el complejo campo de encuentros y desencuentros entre la historia del discurso pedagógico moderno, el concepto de inclusión y las políticas públicas se vienen desarrollando discusiones, tensiones, activismos en torno al derecho a la educación de sectores sociales históricamente vulnerados (Krichesky y Pérez, 2015; Pérez, Londoño y Garaño, 2022) y construidos en términos de alteridad deficiente (Skliar, 2000), entre quienes se encuentran las personas con discapacidad (Pérez, Gallardo y Schewe, 2018). El presente trabajo tiene la intención de compartir reflexiones crítica-activas –con ello me interesa dejar en claro que es necesario trascender la opacidad de la crítica superficial para buscar líneas de acción posibles- en torno a la inclusión educativa en el marco del pensamiento occidental heredado en los sistemas educativos de países de América Latina.

Si bien, como se advertirá, el trabajo apunta a un abordaje reflexivo que trasciende el nivel local, toma como base la labor teórico conceptual, empírica y colaborativa realizada en el marco del Proyecto de CONICET "Accesibilidad, discapacidad e inclusión social en la educación universitaria argentina" y el Proyecto Posdoctoral titulado "Narrativas de jóvenes en torno a las trayectorias educativas en el pasaje del nivel secundario a la educación superior a la luz de las políticas de inclusión social y educativa y de los estudios críticos en discapacidad". Dichos proyectos se desarrollan en el equipo del Observatorio de la Discapacidad y el Programa "Discursos, prácticas e instituciones educativas" de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina[2]. Cabe agregar que los aspectos metodológicos

[2] A modo de muy breve contextualización, cabe señalar que, en Argentina, podemos identificar los inicios del siglo XXI (concretamente desde 2006) como momento crucial en el que comenzaron a afianzarse ciertas problematizaciones a partir de dos normas de suma importancia sancionadas tras reivindicaciones sociales y contextos políticos promotores de la ampliación de derechos, impactando, en distinta medida, en los diferentes niveles del sistema educativo y en las diversas jurisdicciones del país: la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y la Ley Nro. 26.378 que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -ratificada por la mayoría de los países-. Por supuesto existen otras normas nacionales como también provinciales y locales de relevancia. No obstante, las dos mencionadas se destacan en materia de discapacidad en el sistema educativo ya que presuponen el derecho a la educación de todas las personas durante toda la vida, en todos los niveles (inicial, primario, secundario, superior universitario y no universitario) explicitando el carácter inherente a todas las personas de la dignidad, y el carácter inalienable de los derechos humanos. Cabe

que orientaron la labor empírica refieren a un enfoque cualitativo con el que se proyectaron y desplegaron conversaciones mantenidas entre 2020 y 2022 con quince jóvenes con discapacidad. El criterio principal para contactar a las personas fue que hubieran atravesado -o se encontraran atravesando al momento de la conversación- algún tramo de su trayectoria educativa en alguna institución de educación superior universitaria o no universitaria, criterio que permitió recuperar percepciones, recuerdos, proyecciones de las personas durante su paso por distintos niveles del sistema educativo, a la vez que conocer desafíos, experiencias y particularidades en la educación superior en cuanto a los modos de abordar la discapacidad. Se utilizó un enfoque basado en narrativas, que resulta de interés en tanto involucra la jerarquización de las interpretaciones de quienes se expresan acerca de las marcas existentes en sus propias vidas, consideradas éstas en su carácter relacional, dinámico, experiencial (Pérez, en prensa) y en vinculación permanente con los procesos de identificación y los sentidos que se van construyendo "en situación". Como expresan Danel y Sala, "Las narrativas nos permiten adentrarnos a las formas en que se producen sentidos a partir de lo que las personas dicen, de sus modos de simbolizar y transmitir mediante las expresiones verbales, sus teorías sobre aquello que les acontece, las relaciones con otros sujetos y la posibilidad de tomar decisiones sobre sus propias trayectorias vitales" (Danel y Sala, citado en Danel, Martins y Sala, 2021:104).

Vale agregar que todas las conversaciones fueron grabadas y luego transcriptas con la autorización de cada joven. Se realizaron en torno a ejes temáticos que buscaban conocer aspectos clave de sus trayectorias educativas, incluyendo barreras, estrategias, concepciones acerca de los modos en que la sociedad aborda la discapacidad, modos de construcción identitaria y participación en instancias colectivas, etc. Los encuentros fueron desarrollados tanto de manera presencial como a distancia a través de recursos digitales y tuvieron una duración de entre una hora y dos horas. En todos los casos se garantizó la accesibilidad de acuerdo a la singularidad de cada encuentro.

En línea con el compromiso por promover la participación de personas con discapacidad en equipos de discusión e investigación académica (aún es muy baja esta participación dadas las históricas barreras existentes en el país para que las personas con discapacidad puedan transitar el nivel superior), las personas que mostraron interés en el proyecto recibieron la invitación a incorporarse al equipo de investigación de la universidad.

Finalmente, cabe señalar que el texto que aquí se presenta también es fruto de distintas inquietudes que emergen en talleres y encuentros que realiza el equipo con estudiantes y docentes de distintos niveles educativos, como así también en la órbita de las actividades del GT CLACSO "Estudios Críticos en Discapacidad" y de la Red Universitaria de Educación

señalar que actualmente, en la Argentina, algunos sectores nos encontramos en situación de alerta y preocupación a raíz de la asunción, en diciembre de 2023, de un gobierno de ultraderecha que promueve medidas de ajuste. Esto implica que las políticas públicas en torno a los derechos de las personas con discapacidad se encuentran en situación de incertidumbre general, aunque con la certeza de que los ajustes mencionados afectarán significativamente a sectores históricamente vulnerados.

Especial. Irá presentando los temas de modo espiralado a lo largo de su extensión, lo que implica que irá avanzando, pero a la vez volviendo permanentemente sobre los nudos centrales que tensan el devenir de la inclusión educativa y la discapacidad.

II. El relato de la inclusión: interpretaciones entre la normalidad y el capacitismo.

Abordar la inclusión educativa a la luz de la historia de los sistemas educativos y de la tradición decimonónica, como también de la emergencia de reivindicaciones "particulares" que expresan parte de las profundas grietas (históricamente veladas) que han buscado desterrar a ciertas identidades del mundo pretendidamente "universal", se torna central si nos interesa comprender las dificultades de llevar adelante políticas atentas al estudiantado, cuya normalidad, el discurso pedagógico, se ha empeñado en diseñar y naturalizar.

Quienes nos interesamos por aspectos históricos de la educación moderna sabemos que ninguno de los procesos que han tenido lugar en las instituciones educativas escapan al diseño de un proyecto político específico y a un determinado tipo de ciudadanía y ordenamiento social. Ellos se vinculan, entre otras cuestiones, con un determinado modo de organización cultural, económica y productiva de la sociedad, en el que se destaca la definición de determinados tiempos, espacios, posicionamientos, modos de construcción de las infancias y juventudes, modos de relación con la norma y con el conocimiento, etc. (Baquero y Narodowski, 1990; Grinberg y Levy, 2010; Pineau, 2001; Southwell, Legarralde y Ayuso, 2005), como también con la generación de procesos que consolidan desigualdades (Braslavsky, 1985; Dubet, 2015; Tenti Fanfani, 2003; Terigi, 2009). Siguiendo a Apple (1986), los momentos fundacionales del sistema educativo y del campo del currículum en tanto campo de estudios estuvieron orientados por los intereses económicos de quienes los llevaron adelante, por lo cual, trascienden la lógica exclusivamente basada en la construcción ciudadana y la formación democrática; de ahí que cabe extender nuestra comprensión de la educación moderna no sólo en tanto proyecto emancipador sino también en tanto estrategia de gobierno (Silva, 1995: 10). Es en ese contexto que se generó una necesidad político-ideológica de diferenciación de los contenidos escolares y modos de abordarlos, aspecto que propició una idea excluyente respecto de quiénes estaban habilitados y quiénes no para atravesar los sistemas regulares de educación. Todo esto se desarrolló en el marco de un paradigma ideológico-científico que configuró un discurso crecientemente orientado al diagnóstico y pronóstico para determinar las trayectorias educativas del estudiantado con las consecuencias que ello conlleva en la producción de desigualdad y de discapacidad. (Pérez y Latino, 2020). El currículo fue, desde sus orígenes, "…diferenciado para preparar a individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta (…) La ciencia, con su lógica de la eficacia y el control, realizaba una función legitimadora y justificativa" (Apple, 1986:101-107).

Lo anterior, junto con otros aportes que también historizan los procesos que tienen lugar en las instituciones, permite desnaturalizar "la idea de que algunas personas tienen más

derechos que otras a formar parte de los espacios tradicionales de la educación 'común' (esa es una invención productivista, capacitista, utilitarista, íntimamente asociada a las concepciones fundacionales de los procesos de industrialización del capitalismo, en particular, durante fines del siglo XIX, es decir, procesos relativamente recientes)." (Pérez y Latino, 2020: 129).

Y esta dimensión histórica y política no es menor para el abordaje de la inclusión y sus diferentes aristas. Por supuesto que nos permite también valorar la educación pública y gratuita que aún tenemos en la Argentina en el Siglo XXI en pos de garantizar el acceso a otros tantos derechos; pero ello no debe dejar de lado una perspectiva crítica que habilite la reflexión acerca de las tensiones a las que es necesario afrontar más allá de los derechos ya adquiridos puesto que la herencia normalizadora continúa siendo claramente excluyente hacia determinados colectivos.

Si no se consideran crítica-activamente los aspectos históricos por los cuales la sociedad ha naturalizado la división tajante entre lo normal y lo patológico (Canguilhem, 1971) como tampoco los modos en que se expresa, cotidianamente, el capacitismo (Gesser, Block y Guedes de Mello, 2022), se torna difícil profundizar en causas y posibles soluciones a estos problemas tan complejos. Cabe recordar que al hablar de capacitismo se hace referencia a modos de violencia que afectan con particular saña a las personas con discapacidad en tanto sujetos a quienes se les atribuye la carencia de capacidades instaladas social e históricamente como relevantes, impactando, aunque de modos diferenciados, en otros sectores también. El capacitismo, como tantos otros modos en que las violencias y microviolencias se despliegan a nivel macro como micropolítico, se encuentra absolutamente integrado a nuestra cotidianidad, por lo que muchas veces es difícil de identificar, incluso por quienes trabajan activamente para ponerlo en evidencia y superarlo. De ahí la necesidad de estudiar críticamente nuestras maneras habituales de relacionarnos como también las normas y tradiciones institucionales ya instaladas. (Arellano, Pérez y Rapanelli, 2020; Lapierre Acevedo, 2022).

Si bien el tema de la normalidad en el campo de la educación ha sido ampliamente abordado por distintos autores y autoras (entre ellos y ellas, Baquero y Terigi, 1996; Foucault, 1989; Kipen y Vallejos, 2009) la perspectiva crítica acerca de la normalidad aún ha sido poco encarnada en el cotidiano de nuestras prácticas institucionales y profesionales, lo cual implica consecuencias poco favorables para el desarrollo de ciertas trayectorias educativas. Asimismo, la crítica suele realizarse en términos genéricos acompañada de ideales "incluyentes" que pueden resultar interesantes y con "buenas intenciones", pero al abordar la participación plena de las personas con ciertas discapacidades, o algunas dimensiones referidas a la accesibilidad, pareciera desvanecerse como si la normalidad sólo fuera "objeto legítimo" de revisión siempre que no se trate de ciertos diagnósticos etiquetados como "particulares" o "extremos", es decir, aquellos que resultan profundamente disruptivos frente a la comodidad de las instituciones y de las propias certezas. Es por esta razón que la

normalidad se retoma aquí en tanto ideología (Rosato y Angelino, 2009). Como expresan Yarza de los Ríos, et al (2019:25) "la pretensión de normalidad no deja nada fuera de su órbita. Y es tal que, aun no habiendo un solo caso empírico comprobado (como le gusta postular a La Ciencia) de normalidad, sigue siendo la aspiración, la meta, el horizonte, el deseo radicado en las generalidades y singularidades. De aquí que nuestra convicción radique en que la discapacidad es una relación política solo inteligible en los registros configurados por la ideología de la normalidad."

Si sólo estudiamos estos procesos desde un punto de vista teórico o normativo, sin revisar nuestra propia trama cultural y nuestras tradiciones, y sin articular los múltiples aportes provenientes de la diversidad humana no previstos en las normas habituales, las decisiones no lograrán trascender la lógica del parche (Pérez, en prensa): aun cuando se destine un gran esmero en pos de traccionar la llamada "inclusión educativa" en nuestras aulas, las propuestas de acción se continuarán manteniendo en la superficialidad frente a tajos tan profundos como los existentes entre un supuesto "deber ser" -proclamado y legitimado en distintos documentos oficiales-, y lo que ocurre en la capilaridad de la experiencia humana -en la que se funden o evaden las miradas, se entrelazan o rechazan los abrazos, se produce o aniquila el lugar de la confianza y de lo común-.

En este punto es central referir que el trabajo toma como punto de partida una perspectiva crítica hacia la lógica binaria occidental (Bhabha, 2002; Derrida y Roudinesco, 2003; Skliar, 2000) sosteniendo la importancia de prestarle atención en la concreción de nuestro día a día, de nuestro paso a paso, en cada encuentro con nuestra responsabilidad pedagógica. Dicha lógica, no sólo asigna deficiencia, inferioridad, incompletud e incapacidad, etc. a sujetos y colectivos que muestran algún signo de diferencia respecto de los modelos hegemónicos del ser y estar en el mundo, con claras e históricas implicancias en la construcción del "no-ser" (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2012); también consolida, a quien/es se ubica/n en el primer término del binomio (situación que suele variar según los contextos y los mayores o menores privilegios que se asuman en cada caso) en tanto protagonistas, decisores, narradores oficiales de cómo debe ser/estar el segundo término construido en esa relación.

La naturalización del binarismo en las relaciones entre personas y/o sectores sociales acarrea una suerte de amnesia. Al estar tan encarnada, solemos reproducirla acríticamente, sea narrando (de modo inferiorizante) a las personas o a los sectores sociales que están participando de la relación (como cuando decidimos realizar una intervención profesional de modo acrítico e inconsulto, priorizando los saberes académicos sin considerar las expresiones y singularidades de la persona con la que trabajamos, e irrumpiendo en su cuerpo a pesar de su negativa con el argumento de que "es por su bien"); sea aceptando dicha asimetría y modo de opresión en el caso de que nuestra ubicación se desarrolle en el segundo término (como cuando aceptamos que nos descalifiquen por el sólo hecho de formar parte de un grupo racializado, o por ser una persona con discapacidad o por sentir identificación con una configuración no binaria en términos de género).

Pero, además, encontramos maneras varias de cómo la lógica binaria se desplaza permanentemente entre las relaciones de poder de la trama social. Frente a la posibilidad de que se nos asocie con lo "no deseado" por las imposiciones sociales, solemos intentar distanciarnos de ello, aun cuando sea parte constitutiva de nuestra historia y de nuestra subjetividad, aun cuando conozcamos los efectos negativos que tienen sobre la persona que, en esa relación, no ocupa el lugar del privilegio. Esto es algo que hacemos permanentemente, en distintos momentos, con un dinamismo complejo que hace difícil su identificación. A modo de ejemplos, encontramos personas con una discapacidad X intentando diferenciarse, de manera despectiva, de otra discapacidad por el hecho de que esta última es más subestimada socialmente que la suya; mujeres cisgénero que, participando de una manifestación feminista, discriminan a mujeres trans; empleados que reciben órdenes de manera autoritaria y luego se vinculan del mismo modo en cuanto encuentran la posibilidad de reproducir la opresión hacia otra persona. Estos procesos conforman nuestra trama subjetiva y habitualmente no los advertimos o, cuando sí lo hacemos, buscamos explicaciones que neutralizan nuestra capacidad de acción a partir de argumentos esencializantes, como si fuera propio de tal discapacidad, de tal género o tal tipo de empleo realizar tal o cual cosa. En palabras de Jacobo Cupich: "En lo que corresponde a la discapacidad colocada como figura de separación, el discurso de integración e inclusión implica el acto bondadoso de hacer entrar lo *Otro* a ser parte del *nosotros*, a que goce de los beneficios de una normatividad mayoritaria. Con ello se pretende eliminar el enigma de la alteridad, llenar de sentido y confirmar la visión del mundo. (…) Lo anterior solo confirma, explica y ratifica la existencia del diferente en su propio atributo de déficit. (…). Se mantiene intacto el discurso, con la convicción de haber hecho todo lo posible por la integración e inclusión del otro" (Jacobo Cupich, 2012: 41-42).

Se trata de procesos incorporados a nuestra manera de ser, pero es fundamental advertir que pueden revisarse y revertirse en cada relación, ya que, si bien la identidad requiere de una persona *otra* para constituirse, no debiera ser condición necesaria -para dicha constitución- ubicar a esa otredad en un lugar de inferioridad, desventaja o maltrato. Tal forma de relacionarnos es un constructo social y, por tanto, puede ser revisado y deconstruido.

Los aportes de Fanon, retomados por Grosfoguel, resultan esclarecedores en este marco. "El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser se consideran *a priori* como superiores a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser. La pretensión es que el conocimiento producido por los sujetos pertenecientes a la zona del ser, ya sea desde el punto de vista derechista del «Yo» imperial o desde el punto de vista izquierdista del «Otro» oprimido occidental dentro de la zona del ser, por esta sola razón se considere universalmente válido para todos los contextos y situaciones en el mundo. Esto conduce a una epistemología universalista imperial/colonial tanto de derecha como de izquierda en la zona del ser al no

tomarse en serio la producción teórica producida desde la zona del no-ser e imponer como diseño global/imperial sus esquemas teóricos pensados para realidades muy distintas a las situaciones de la zona del no-ser". (Grosfoguel, 2012: 98).

Para continuar profundizando estas conceptualizaciones, los apartados presentados a continuación girarán en torno a las relaciones entre inclusión, identidad, otredad y colonialidad en la intersección entre discapacidad y educación, dialogando con distintas referencias teóricas y con algunos fragmentos de las conversaciones mantenidas con jóvenes.

III. ¿Respetamos todas las identidades o todo lo idéntico?

Para iniciar este apartado, a continuación tomaré, a modo de disparador y organizador de ideas, una breve pero potente frase de la activista travesti argentina, Violeta Alegre[3] quien, en el marco de una entrevista afirmó: "el discurso de la inclusión es bastante tramposo: ¿adónde nos quieren incluir? ¿A qué identidad me querés incluir para quererme?".

a. La inclusión como trampa

En primer lugar, Alegre habla de *trampa* al referir al discurso de la inclusión que se muestra bienintencionado y atento a lo habitualmente desatendido en términos oficiales mientras que se encuentra cargado de asimetría al neutralizar e invisibilizar el conjunto de operaciones excluyentes de ciertas identidades y de ciertas formas de ser y estar en el mundo. ¿Cuántas personas reconocerían explícitamente estar en desacuerdo con los ideales más difundido del discurso de la inclusión? Seguramente pocas. Y, sin embargo, ¿cuántas veces hemos sido conscientes de la asimetría que el discurso de la inclusión naturaliza? El trabajo de Dussel recordaba con claridad que "si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este 'relato sobre la inclusión', es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades" (Dussel, 2004:306). Siguiendo a Popkewitz, la citada autora expresaba que, quizás, lo que debemos investigar críticamente es la manera en que hemos concebido la inclusión, y no sólo atender la falta de acceso de ciertos sectores al sistema educativo. Esto resulta de interés si lo vinculamos con el concepto de inclusión-excluyente (Skliar, 2000; Veiga-Neto, 2001) que contribuye a problematizar a aquellos modelos que construyen alteridades "a corregir", "a compensar", "a rehabilitar", sin cuestionar a las personas o sectores promotores de esas iniciativas, de esas categorías, de esas políticas que

[3] Fragmento de la entrevista realizada por Silvina Giaganti a Violeta Alegre: "Violeta Alegre activista travesti: ¿Qué nos pasa con el amor? ¿Quiénes nos aman?", disponible en el canal *CARRILCHE activismo travesti trans*, https://youtu.be/0BoLxskP0mQ

siguen buscando los errores en el cuerpo avasallado e invadido por las normas, y nunca en la moral y/o perspectivas propias de nuestras tradiciones.

Una experiencia que cabe recordar aquí es la de un estudiante sordo, que, como tantos y tantas integrantes de la comunidad sorda, no conoció la Lengua de Señas Argentina hasta su adolescencia, puesto que con anterioridad dicha lengua era subestimada por su entorno oyente:

"Yo fui a una escuela (primaria) donde me enseñaban de forma oral (…). Los profesores me comentaron que no se podía utilizar (la lengua de señas). Cuando ingresé en el secundario (…) empecé a ver personas que si sabían la lengua de señas y se comunicaban a través de ella… personas que tenían familiares sordos… y empecé a sentir en cierto momento un cierto odio, me sentía angustiado porque a mí no me interesaba, yo no quería ser una persona sorda (…). Pensemos que yo me había acostumbrado siempre desde chico a oralizar… después con el tiempo muy de a poco fui adquiriendo la lengua de señas también pude aprenderla hasta que me di cuenta y descubrí que en verdad había otro mundo un mundo de las personas sordas, una cultura personal nuestra. Yo era una persona sorda y era muy importante la lengua de señas para mi comunicación… que yo era igual a cualquiera de ellos (…). Me di cuenta que gracias a la lengua de señas podía entender y acceder a toda la información [Varón, estudiante universitario, integrante de la comunidad sorda].

El fragmento citado es muy interesante para vincular con distintos asuntos abordados en el presente trabajo dada la relevancia que, en el campo de la educación, tienen los procesos que cotidianamente configuran identidades individuales y colectivas, como también su carácter interseccional y relacional, la importancia de lo común y de la comunidad contra las instancias de segregación, como también que el estudiantado se sienta parte activa de una trama (en términos lingüísticos, culturales, vitales) en contraposición al sentimiento de no "encajar" y de ser menos valioso que hegemónicamente correcto o deseable. Muchas personas experimentan la presión por tener que demostrar permanentemente que son capaces de responder a imposiciones que quizás nunca alcancen, no por su falta de valor (tal como pregona solapadamente la ideología de la normalidad), sino porque esas imposiciones fueron diseñadas para normalizar a la población con aspiraciones de productividad (Pava-Ripoll, 2019) en función del peso tirano de la universalidad, la categorización y el control dentro de la norma. De aquí la importancia de considerar que "saber cómo se efectúa la división entre lo normal y lo anormal constituye todo un problema. Se comprende que ella nunca expresará una ley de la Naturaleza; tan sólo puede formular la pura relación del grupo consigo mismo" (Ewald, citado en Veiga-Neto, 2001:166).

A la luz de la historia del pensamiento occidental, para buena parte de la sociedad puede parecer obvio que algunas personas no deben participar de ciertos espacios porque carecen de ciertas capacidades. ¿Pero cuándo revisaremos qué tan importante es priorizar dicha

tradición de pensamiento por sobre los derechos y la vida de las personas? ¿Acaso no es momento de revisar para qué y a quiénes benefician esas capacidades, quiénes fueron quienes propusieron tales modos de "ordenamiento" social, cuáles son sus argumentos y sobre qué postulados, ideologías y proyecciones se basan? (Pérez y Gallardo, 2016).

b. La colonialidad de la inclusión

En segundo lugar, Alegre hace referencia a un lugar/posición/espacio cuando se pregunta "*¿adónde nos quieren incluir*?". Queda claro que existe un lugar en el orden material y simbólico en el cual el discurso hegemónico ubica históricamente a los distintos cuerpos e identidades. En otro trabajo (Pérez, 2016:18) me he preguntado, citando a Siede (2006:43): si educar implica, entre otras cuestiones, dejar una marca en el territorio de la otra persona ¿podemos pensar la educación sin la anulación de la otredad? Sin dudas se trata de una inquietud a sostener cada día, a cada instante, y los estudios descoloniales (Segato, 2014) tienen mucho para aportar, en tanto proponen una lógica disruptiva que puede lograr incomodar algunas de las muchas perspectivas conservadoras aún instaladas, incluso, en los sectores sociales que se reconocen como progresistas: "articular los saberes situados del activismo, a partir de alianzas latinoamericanistas y descoloniales, es mostrar cómo les activistas en primera persona y les aliades, vamos narrando desde las propias biografías, desde la enunciación de la exigibilidad de derechos a las acciones de incidencia, y a partir de allí vamos haciéndonos algunas preguntas (algunas quizá vayan quedando sin respuesta): ¿qué sucede con las accesibilidades para la discusión?, ¿quienes participan?, ¿quiénes aportan a las discusiones?, ¿qué ponemos en discusión?. (Gandolfo, Torres y Moreno, 2022: 9). Se propone, desde estas experiencias y saberes, un giro epistémico, que propicie la reflexión y la construcción de conocimiento desde la experiencia encarnada, y no sólo desde los espacios y modos tradicionalmente legitimados en el campo académico. Algunos sentipensares de Vite Hernández (tal el título del apartado en su texto) resuenan aquí con claridad y contundencia: "los saberes/conocimientos de quien encarna una discapacidad muchas veces son anulados, reprimidos u omitidos debido a violencias epistémicas atravesadas por la colonialidad, el capacitismo, el sexismo y otras injusticias. (…) La primera experiencia epistémica, es decir, compartir saberes, es reconocer(nos) como sujetos creadores de conocimientos que conocen e interpretan el mundo con la posibilidad, en primera instancia, de nombrarlos y decirlos con la palabra/seña/voz/imagen. (…). En ese sentido, la omisión de nuestra agencia epistémica es tan violenta que además de ser excluidas como creadoras, también nos anulan la palabra/seña/voz/imagen ya que nos enmudecen o hablan por nosotras, porque nuestra forma de decir y nombrar no es de un cuerpo con capacidades y mentalidades deseables y normativas dignas para el diálogo." (Vite Hernández, 2022:23-24).

c. La inclusión mira para otro lado

En tercer lugar, Alegre refiere al concepto de *identidad*. Al pronunciarnos críticamente respecto del discurso de la inclusión resulta relevante la pregunta por la conformación identitaria, mucho más compleja de lo que habitualmente se asume. Si la consideramos en términos tradicionales, en tanto lo "idéntico", algo fijo y modélico, claramente el discurso de la inclusión no estará haciendo otra cosa que encorsetar (nuevamente) aquello que no se corresponde con la norma. La mayor adaptación posible respecto del modelo se torna condición para que una persona pueda estar en el lugar "común", aunque nunca alcance a sentirse parte, a participar activamente de proyectos, actividades, propuestas propias y ajenas. Si el discurso de la inclusión sigue desatendiendo aspectos cruciales como la hospitalidad (Derrida, 2008; Skliar y Frigerio, 2014) -y, por tanto, continúa imponiendo condiciones y adaptaciones a quienes primero había construido como extranjeros sin derechos, como ciudadanos de tercera categoría, como seres humanos sospechados de humanidad- los sistemas de (disfrazada) opresión y limitación seguirán reproduciéndose. Ejemplos de esto suelen darse cuando a una mujer trans se la valora más que a otra por el parecido con el estereotipo de mujer consolidado durante el Siglo XX, o cuando a cualquier persona con discapacidad se le da la bienvenida a una institución educativa regular sólo en tanto no perturbe los modos de comunicación, circulación, etc. imperantes (no por naturaleza sino en tanto constructo social) aspecto íntimamente asociado a prácticas de disimulo que varias personas con discapacidad han manifestado haber desarrollado como modo de disminuir la aparición de eventuales barreras actitudinales durante su recorrido por distintos ámbitos sociales, entre ellos, las instituciones educativas. Este tema ha sido identificado en los últimos tiempos, aunque con distintas modalidades, en relatos de personas con distintas discapacidades, pero viene siendo estudiado fuertemente en los modos en que se expresa asociado al autismo. En dicho campo se habla de "camuflaje" para aludir a modos en que las personas buscan adaptar sus identidades para participar en grupos sociales no autistas sin que el entorno advierta la presencia del diagnóstico, aspecto que, según distintas investigaciones, "puede llevar a experimentar cuadros de ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima, agotamiento emocional". (Augusto Della Torre, 2021:11).

En muchas ocasiones hemos vivenciado situaciones en las que, desde las instituciones, se atribuye a las personas con discapacidad y sus familias la responsabilidad por conseguir los apoyos necesarios, como también por la desorganización o por la violencia o la desatención que prima en escenas de la vida escolar. Esto despliega una serie de situaciones discriminatorias y estigmatizantes que, como ocurre tradicionalmente, vulnera aún más a sujetos históricamente oprimidos. En el marco de las conversaciones realizadas, la siguiente experiencia resulta ejemplificadora.

"…no voy a poder hacerla (a la carrera) en el tiempo que corresponde por este tema de tener que pagar los intérpretes… No sé si terminaré en 7, 8 años tal vez, la verdad que no sé, pero bueno mi objetivo es poder terminarla (…) Me siento un poco discriminado y siento que eso es una gran barrera la cual me angustia muchísimo porque yo también tengo derecho a participar" (Varón, estudiante universitario, comunidad sorda).

Las palabras de la activista Daiana Travesani son claras al respecto: “Realmente no creen que nuestras vidas sean dignas, no pueden pensarnos más allá de la discapacidad y sólo nos reducen a eso, como si fuera lo único en nuestras vidas y en nuestra identidad. Además de que consideran la discapacidad como una cuestión individual y no les resulta llamativo el hecho de que falte tanta accesibilidad” (Travesani, 2021:337).

¿Cuándo advertiremos, en nuestras instituciones, esta violencia? ¿Cómo actuar, en consecuencia, en tanto sistema educativo, más allá de las voluntades individuales, con medidas concretas?

d. Te quiero, pero no tanto

Finalmente, al hablar de *quererme*, Violeta Alegre expresa la relevancia que asumen, en las tensiones entre la inclusión y los procesos de identificación, el afecto, las emociones y la bienvenida. Son muchísimas las expresiones de desconfianza, desprecio, discriminación que han atravesado y atraviesan las personas con discapacidad en distintos contextos, al punto que, en la Argentina, la discapacidad es una de las principales razones que aparecen registradas en situaciones de discriminación, de acuerdo a lo informado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, a lo que se suma que los espacios educativos forman parte de los escenarios donde se advierte mayor discriminación en general INADI (2019). Nuevamente cabe la pregunta por las tensiones entre la hospitalidad y la tiranía de las condiciones de la inclusión.

Las palabras de Travesani también son claras al respecto, “hay que lidiar también con la idea de que ser disca es algo feo, desagradable, algo que genera impresión o lástima. Por más que nos libremos de todas las barreras del entorno que lo vuelven inaccesible y nos discapacita, aun va a costar que se deje de pensar eso sobre nuestra identidad” (Travesani, 2021:105).

En el marco de nuestros proyectos, el relato de una de las personas entrevistadas resulta igualmente significativa:

“A mí me han dicho en la escuela secundaria (...) que por qué no me anotaba en una escuela especial… Se quieren sacar el problema de encima (…). En la universidad, desde la parte ‘social’ tuve que romper menos (esquemas) pero desde la parte académica (…) es mucho más burocrático conseguir derechos (…). Por ejemplo, a la rampa no le querían modificar la pendiente porque era antiestético” [Mujer, estudiante universitaria con discapacidad motriz].

Una experiencia totalmente diferente es la manifestada por otra entrevistada -en este caso una traductora de inglés con quien conversamos en el marco de otro trabajo (Arellano, Rapanelli, Pérez, 2023)-, que también da cuenta de la habitual falta de confianza que tienen las tradiciones profesionales en torno al potencial de las personas con discapacidad:

"*Yo empecé a trabajar para una persona que me sorprendió preguntándome: '¿Querés hacer una traducción?' Todavía lo recuerdo. No estaba acostumbrada a que me miraran con cara de querer darme trabajo. Cuando uno no tiene crédito de nadie y de repente alguien le baja una línea... (...) Yo sabía que podía, pero no imaginé que los demás también lo sabrían*" [Mujer, egresada universitaria con discapacidad visual].

Como puede advertirse, la confianza aparece como algo inesperado que resulta nodal en la proyección vital de las personas. En este caso da lugar al quiebre del mito de la inempleabilidad inherente (Mareño Sempertegui, 2015) que supone la sospecha de que algunas personas son naturalmente inempleables a pesar de que cuentan con la formación y la experiencia requeridas. El prejuicio se basa en la ausencia de alguno de los parámetros corporales que establece el capacitismo en los escenarios de competitividad existentes.

IV. La inclusión ¿una solución o un problema?

En línea con los apartados ya presentados, a continuación, expondré brevemente algunas problematizaciones que considero centrales para estas discusiones en tanto contribuyen a deconstruir ideas aún instaladas en el imaginario social-pedagógico (tanto en contextos "especializados" en discapacidad, como en los no "especializados"). Vale señalar que son distinguidas a los fines de la exposición, a fin de poner el foco en distintos aspectos en cada caso; no obstante, todas ellas se encuentran inescindiblemente vinculadas entre sí:

a. Permanencia de perspectivas patologizantes y estigmatizantes.

Cabe mencionar la relevancia de promover una perspectiva crítica respecto de los procesos de patologización y estigmatización de las personas en el marco de los sistemas educativos (Dueñas, 2013). Se han hecho numerosos esfuerzos para trascenderlos. Sin embargo, las condiciones de trabajo cotidianas de los distintos sectores que se desempeñan en el campo de la educación, sumado a la continuidad de aspectos burocráticos fuertemente anclados en el paradigma médico y rehabilitador de la discapacidad contribuyen a perpetuar la sobrevaloración de las categorías diagnósticas y las medidas apriorísticas definidas para cada una de ellas por sobre el acompañamiento singular y la confianza en las relaciones pedagógicas (Cornu, 1999) y en la potencialidad inherente a todas las personas. A modo de ejemplo, en la Argentina las familias de personas con discapacidad aún debemos solicitar a profesionales de la medicina -en función de la autoridad otorgada históricamente al discurso médico- buena parte de la documentación para el acceso a determinados espacios educativos y/o psicopedagógicos -entre otros-. Sin esa prescripción, no se pueden realizar ciertos trámites, aun a sabiendas de que el o la profesional de la medicina poco o nada conoce del campo de la pedagogía o de la psicología, de cuál es la mejor opción en términos de terapias y de cantidad de sesiones requeridas, de cómo se desempeña día a día la persona en situación pedagógica, qué barreras afronta, etc. Estos asuntos, en los que se advierte una clara

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

jerarquización que enaltece la autoridad médica por sobre el saber del equipo docente y de las familias -que son quienes conocen el día a día de los sujetos destinatarios de las intervenciones-, han sido abordados por estudios como los de Mc. Dermott (2001), Toscano (2005), Constantino (2022), y requieren seguir siendo revisados en contextos actuales y con perspectiva situada a fin de generar propuestas alineadas con los enfoques sociales y culturales de la discapacidad. Un trabajo reciente que expresa los resultados de una investigación etnográfica desarrollada en una escuela primaria pública de Ciudad Juárez (México) resulta de interés en este marco: "El diagnóstico médico es el principio de la estigmatización de los niños. El diagnóstico provee información general, pero la escuela requiere datos más específicos. Los docentes de Educación Especial, encargados de realizar procedimientos para conocer a los niños de forma minuciosa, comienzan con la evaluación, ese proceso burocrático que ocupa mucho del tiempo que los maestros pasan en la escuela. Mientras los maestros de Educación Especial son los cuasimédicos escolares, los estudiantes son niños de papel. La escuela ignora el presente de los niños. Cuando se requiere conocerlos, los buscan en un documento. (…) El niño es un objeto estático en un papel, un documento al que se le puede estudiar una y otra vez. Cuando un profesor no está conforme con lo que está escrito en el documento, inicia nuevamente con otra evaluación. Este interminable proceso de examinación obedece a que lo escrito en un documento no es el niño" (Torres León, 2023:127).

Sin dudas, tanto la burocracia como la perspectiva médico-rehabilitadora -que continúa presente en las instituciones educativas reinstalando la relevancia de los diagnósticos mientras que, simultáneamente, intentamos priorizar a las personas antes que a las etiquetas y los esencialismos-, generan tensiones y violencias complejas que es necesario seguir evidenciando y evitando como tales.

b. Modos de jerarquización de saberes, experiencias y "otredades"

Ligado con lo anterior, como también con los aportes de Fanon, Grosfoguel, Vite Hernández ya expuestos, habitualmente se le sigue otorgando prioridad a las opiniones y expresiones del saber docente o médico por sobre las de las personas que encarnan la experiencia de la discapacidad, tanto cuando se hace referencia a categorías académicas como cuando se trata de aspectos vitales, gustos, concepciones políticas. Un ejemplo que cabe citar es el que encontramos en un trabajo sobre los modos de abordar el Día Internacional de las Personas con Discapacidad en determinados contextos. Si bien el texto fue desarrollado durante la pandemia por Covid-19, sirve para reflexionar en torno a experiencias que trascienden ampliamente ese período. En dicho trabajo la autora hace referencia a situaciones en las que se expresa el capacitismo en la educación superior: "Durante un espacio virtual propuesto por un grupo de militancia anticapacitista de mujeres activistas con discapacidad, una docente de una carrera específica sobre discapacidad, dice, dirigiéndose a organizadores del espacio 'ustedes no pueden hablar de estos conceptos porque no manejan los

conocimientos previos, tienen que leer a [varón, extranjero, reconocido referente académico, sin discapacidad]. Pueden invitarlo y que venga a hablarles él' (…) Durante un programa radial, en el único medio universitario de una provincia argentina, el locutor, un reconocido no docente, personal administrativo, dice ´hoy es el día de las personas con discapacidad y el día del médico, así que invitamos a [médico, kinesiólogo, dueño de una clínica privada especializada en rehabilitación motriz] para que nos cuente sobre esta fecha tan especial´. El médico habló de los servicios de su clínica y durante todo el programa recibió felicitaciones por su trabajo. No se hizo otra mención a la fecha -o a la discapacidad- durante todo el día" (Schewe, 2020:79-80).

En la cita se advierte la persistencia de cierta evasión a la revisión de las propias prácticas y los propios conceptos en torno a las implicancias de una "política de inclusión". Es muy habitual que realicemos críticas hacia prácticas o modos de conceptualización de otras personas, pero es muy poco habitual que nos detengamos a reflexionar en qué medida nuestros modos de ser y estar en el mundo pueden estar, nuevamente, buscando la adaptación o corrección de otras personas sin dejar que esas experiencias *otras* nos interpelen. El fragmento expuesto a continuación ejemplifica, en parte, cuánto cuesta la revisión de las tradiciones, en este caso, aludiendo específicamente a las dimensiones didáctica y curricular. Se trata de lo expresado por una persona con discapacidad visual que estudió el profesorado de educación especial y es muy crítica respecto de cómo se aborda la discapacidad, la accesibilidad y los recursos en el campo de la educación, dando pautas de las concepciones aún vigentes en torno al estudiantado con discapacidad:

"Siguen con materiales de hace 30 años atrás, o sea, siguen con que nosotros tenemos que tocar los mapas, que no está mal la idea, pero vos a un chico ciego podés enseñarle con otros tipos de alternativas aparte de los mapas. Ahora tenemos en YouTube… podemos encontrar sonidos de todo tipo, o sea, parte del mapa. Yo digo: le podés explicar por medio de audio cómo es el sonido de un río, que eso no te lo explican… Le podés hacer escuchar como sonaría un ruido en una montaña, por ejemplo, con el tema del eco… La tecnología ahí se puede usar en un montón de cuestiones." [Varón, egresado de institución de educación superior no universitaria con discapacidad visual].

En esta línea cabe recordar situaciones históricamente habituales (aunque cada vez más problematizadas) en las que docentes de educación superior cuestionan el derecho de personas con discapacidad a ser evaluadas de acuerdo a las condiciones de accesibilidad requeridas, utilizando como argumento la falacia de que debe garantizarse la "igualdad de oportunidades" y, por tanto, todas las personas deben ser evaluadas del mismo modo. Una de las personas entrevistadas comentó al respecto que, si bien no tuvo muchas experiencias negativas a lo largo de la carrera, en una oportunidad atravesó una situación compleja por ese motivo:

"Ya estaba avanzada en la carrera (…) Los docentes me preparaban las consignas en un pendrive y yo tenía que escribir en la computadora. (Pero una vez ocurrió que) llegué y (la docente) me hizo sentar adelante y me dijo 'yo voy a llamar a alguien (de la oficina dedicada a asuntos vinculados con la discapacidad en la institución) para que te venga a asistir porque no podés hacer el parcial en la computadora' (…). Dejaba entrever que yo me iba a copiar... Entonces ella, para seguridad, prefería llamar a alguien a que viniera a leerme el parcial y a ponerlo por escrito. O sea, yo le tenía que dictar a la otra persona para que vaya escribiendo. O sea, un bajón, porque cuando vinieron (de la oficina) le volvieron a explicar (a la docente) lo que ya sabían (de cómo podía trabajar). Pero ella insistió en que no se podía de esa manera, que debía rendir igual que los demás, así que me hizo sentar en otro rincón del salón, adelante (con la referente de la oficina), con todo lo que implica que alguien te tenga que leer, repreguntar lo que se preferiría releer en el proceso de escritura, armar ideas y dictarlas sabiendo que podés equivocarte, entonces pedir que te lea de vuelta". [Mujer, egresada de una institución de educación superior universitaria, discapacidad visual].

Huelga mencionar que, al igual que en los casos antes expuestos, esta cita muestra la soberbia capacitista en vinculación con la lógica binaria a raíz de la presencia de una persona con discapacidad en un curso universitario –es decir, en un escenario que históricamente se desentendió de la reflexión y la acción en torno a la accesibilidad-. La soberbia que acompaña la sensación de poder, por parte de la docente, busca enmascarar su ignorancia en el marco de una relación asimétrica solicitando la intervención de alguien que no tiene el rol de asistente que se le asigna, vulnerando el derecho a la evaluación accesible de la estudiante, aun cuando quienes conocen más acerca de la accesibilidad en el campo de la educación (la estudiante y la profesional de la oficina de accesibilidad) le tratan de transmitir pautas usuales que terminan siendo absolutamente ninguneadas en el marco de esa relación.

c. Meritocracia e individualismo. ¿Inspiración?

Asimismo, se siguen sosteniendo abordajes meritocráticos e individualistas, aún desde perspectivas provenientes de sectores que se asumen críticos respecto de dichos abordajes, cuando, por ejemplo, se destacan supuestos talentos individuales "a pesar de" la condición que fuere. Esto recuerda el concepto de 'porno inspiracional" desarrollado por distintas activistas, como el caso de Stella Young[4], quien, desde el humor, ha puesto en evidencia el carácter motivacional que las experiencias de personas con discapacidad suelen tener en la vida de las personas sin discapacidad. Como explica Travesani "esto sucede por las falsas creencias que se construyen en torno a la idea de que vivir con discapacidad es un sacrificio, es extraordinario, excepcional y que las personas que lo hacemos somos guerreras por

[4] La charla TED titulada "I'm not your inspiration, thank you very much" ("No soy tu inspiración, muchas gracias"), de la comediante y activista australiana, Stella Young. Disponible en el siguiente enlace: https://youtu.be/8K9Gg164Bsw

realizar las mismas actividades que gente sin discapacidad, o pobrecitas por animarnos a vivir así, y es entonces que no sólo nos compadecen sino que además nos usan para motivarse aprendiendo de la suerte que tienen por no tener nuestra vida. (…) 'Yo después de ver que vos sonreís a pesar de tu discapacidad, empecé a valorar más mi vida' (…) 'Ángeles que llegan para enseñarnos algo' (…) Te felicito por estar acá y animarte a salir estando así" (Travesani, 2021:331-333).

También resulta de interés mencionar aquí cuando, por otro lado, se antepone una respuesta negativa frente a ciertas iniciativas en las que participa una persona con discapacidad (ante la duda, lo habitual es priorizar el *no* en vez de una acción afirmativa o un tal vez) sin considerar a las personas "en situación". Aunque se exprese apoyo a los derechos de las personas con discapacidad, lo "conveniente" –se dice- es que estas personas participen, pero en contextos, instituciones o espacios diferentes a los considerados "comunes". Esto propicia, tras el argumento de un supuesto cuidado de la "gente" o de la "vida en sociedad", situaciones de desigualdad tras el velo de la protección y la identificación -en términos de Duschatzky y Skliar (2001)- de "los otros en tanto sujetos plenos de una marca cultural". Al aludir a los modos habituales de abordar la diversidad en las ciencias sociales y en el campo de la educación, la citada referencia agrega: "El mito de la consistencia cultural supone que todos los negros viven la negritud del mismo modo, que los musulmanes experimentan una única forma cultural, que las mujeres viven el género de manera idéntica. En pocas palabras, que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía" (Duschatzky y Skliar, 2001:197).

En una de las entrevistas realizadas por nuestro equipo un estudiante universitario esto comentaba:

"Hay un caso acá… a una de las compañeras… le decía la profesora (cuando empezó a hacer las prácticas) que ella no podía entrar al quirófano con el andador, entonces ella se limitó (…) Otro compañero que estaba haciendo medicina y tenía temblores en la mano y dejó, cuestión que le temblaba el cuerpo y le cuestionaban" [Varón, estudiante universitario, discapacidad motriz].

¿Cuándo considerará, nuestra sociedad, a las personas e identidades excluidas históricamente del discurso de la normalidad como parte de esa "gente" y/o "vida en sociedad"? Si eso ocurre alguna vez, ¿serán respetadas sus singularidades? ¿Hasta cuándo estarán expuestas, estas personas e identidades, a la permanente examinación y evaluación en pos de un supuesto bienestar general? ¿Cuándo señalaremos con claridad que pensar que "alguien viene a este mundo para enseñarnos algo" (tal como recordaba Travesani, 2021) constituye un modo de cosificación y discriminación hacia esas personas? Y, en otro orden, ¿hasta cuándo serán ubicadas como el chivo expiatorio para explicar las crisis y las dificultades atravesadas en las aulas, en los ámbitos laborales, en nuestros espacios supuestamente comunes?

Como expresan Gandolfo, Torres y Moreno, cabe mostrar la contracara de este tipo de aproximaciones: las personas con discapacidad también cuidan, son responsables, desean, ma/paternan, etc.; y sin embargo suelen ser consideradas solo en tanto "objeto" del cuidado, de rehabilitación, de compensación e itervención. Reflexionando acerca de estos asuntos y, en línea con la relevancia de lo colectivo, las autoras afirman: "Será necesaria una estrategia de socialización de los apoyos, con prácticas de cuidado mutuo, que en definitiva reduzca la institucionalización como única medida de garantía de cuidados. (Gandolfo, Torres y Moreno, 2022:12)

Una experiencia relatada por otra de las personas entrevistadas da cuenta de la relevancia de que las instituciones y sus referentes no sólo asuman con compromiso la responsabilidad de propiciar la accesibilidad y los cambios culturales requeridos para la participación plena de todas las personas en el sistema educativo, sino también de la necesidad de asumir con naturalidad el trabajo colaborativo –y no sólo el individual- en las instancias cotidianas de enseñanza, aprendizaje, evaluación, recreación, trabajo, etc.

Al hacer alusión a la experiencia en el nivel secundario, una de las personas entrevistadas comentaba: *"…los compañeros (me ayudaban). Después empecé a trabajar (en grupo) en la secundaria… Si bien yo tenía la maestra integradora, empecé a trabajar más en grupo con mis compañeros. (…) me sugirieron el tema de grabador de periodista… entonces yo lo que hacía era darles las fotocopias a mis compañeros, mis compañeros me lo grababan y ellos se quedaban con la fotocopia y yo con el audio".* [Varón, egresado de una institución de educación superior no universitaria, discapacidad visual].

El encuentro en "lo común" y en las relaciones colaborativas en sus múltiples expresiones, debe formar parte de la educación ciudadana del conjunto, y no de prácticas calificadas como incluyentes que no hacen más que continuar legitimando la asimetría binaria entre quienes supuestamente "ayudan" y quienes "reciben" sin problematizar los modos tradicionales y binarios en que dicha asimetría se desarrolla. No se trata de romper con las diferencias ni con la existencia y necesidad de distintos tipos de responsabilidades entre las personas que conformamos la trama social; se trata de romper con la inferiorización, la patologización, el autoritarismo, explicitando nuestros posicionamientos, construyendo lazos de convivencia y ética.

En palabras de Jacobo Cupich, se trata de una ética que "redimensiona y prioriza la relación, los encuentros y desencuentros en cuanto permite un reposicionamiento de los agentes que conlleva a descubrir sus propios recursos, apropiárselos, y los lleve a autorizarse como los agentes que disparan, a través de sus propias acciones y omisiones, el hacerse responsables de las afecciones que producen en los otros. Y por encima de todo, que se descubren reconociendo su propia acción pedagógica a través del *concernimiento* con el otro, y no esperando que otro (autoridad) los reconozca. (Jacobo Cupich, 2012: 46-47).

La educación no debería ser considerada un privilegio ni una práctica asistencialista; es un derecho y una responsabilidad.

IV. Palabras finales

A lo largo del texto fui desarrollando ideas vinculadas al terreno amplio y en permanente tensión y disputa en el que se encuentra la educación con las políticas de inclusión, especialmente con aquellas referidas a las personas con discapacidad. Se tomaron aportes provenientes de discusiones y prácticas cotidianas en el marco de talleres y encuentros con distintos actores que confluimos en las instituciones educativas, como también provenientes de distintas perspectivas teóricas, problematizaciones de la labor empírica desarrollada en proyectos de investigación, redes de trabajo académico y grupos activistas, etc.

En líneas generales, el trabajo sugiere dejar de dedicar la mayor parte de los esfuerzos en buscar información sobre recursos, estrategias, adaptaciones y ayudas para resolver(les/nos) el "problema" de la discapacidad –o la pobreza, la identidad no binaria, la racialización, etc.-, y, en su lugar, avanzar en la identificación de aquellos aspectos que contribuyen a perpetuar, con naturalidad, esas maneras de actuar frente a lo que no se corresponde con los modelos hegemónicamente instalados (de cuerpos, de modos de ser y relacionarse, de modos de expresarse, etc.). Lo anterior supone, entre otras cuestiones ya detalladas, la identificación de abordajes capacitistas, en tanto nuestra sociedad continúa defendiendo la idea de que ciertas capacidades humanas son más relevantes que otras sin advertir: i) la íntima relación que dichas capacidades tienen con las lógicas económicas y culturales que históricamente han beneficiado a ciertos sectores vulnerando a las mayorías -que, además, son construidas como minorías-; ii) el histórico foco puesto en el intento de individualización y despolitización de problemas con fuertes raíces histórico-culturales-sociales, que pocas veces pone en evidencia la estrecha relación que históricamente ha tenido el sistema educativo en la continuidad y consolidación de los abordajes meritocráticos; iii) la naturalización de que quienes no cuentan con ciertas capacidades no pueden participar de ciertos espacios de decisión/acción política, recreación, trabajo, formación, etc., aspecto que contribuye a perpetuar distintos "niveles" en el ejercicio de la ciudadanía: en la cotidianidad de la vida social parecen existir ciudadanías de primera categoría, de segunda categoría, etc. ¿Hasta cuándo seguiremos naturalizando esto?

En línea con lo expresado en los párrafos anteriores, resulta necesario problematizar los tiempos tradicionales en los que se resuelven las distintas instancias de la vida educativa/académica, no sólo las referidas a las de evaluación y los períodos que implica el desarrollo de un plan de estudios. También es crucial abordar en términos curriculares el tema del tiempo (los tiempos) desde distintas cosmovisiones y perspectivas, de modo de contribuir a eliminar la tradicional sobreestimación que se brinda a la unidireccionalidad de los modos de desarrollar la experiencia educativa, como también a la resolución de problemas y tareas en el menor lapso posible, con todo lo que ello implica para quienes por distintos motivos no logran responder a esas imposiciones, sea de manera individual o con apoyos. Trabajos como el de Apple (1986) –ya desarrollados en apartados anteriores- contribuyen a

comprender en qué medida el origen del énfasis puesto en los tiempos pedagógicos y laborales –entre otros- se vincula a un proyecto específico desarrollado y naturalizado por (y para beneficio de) ciertas elites, con claro impacto en la vida cotidiana de las personas -en tanto jerarquiza a la gente como más o menos capaz de acuerdo a la mayor o menor adaptación a los estándares- con fuertes implicancias respecto del valor otorgado a cada sujeto. En esta línea, en otro trabajo (Pérez y Latino, 2020) recordábamos que debido a que habitualmente no contamos con los acompañamientos institucionales necesarios o con los recursos económicos para lograr la accesibilidad y las condiciones de trabajo pedagógico requeridos –aunque, vale recordar, constituyen una obligación de los sistemas educativos-, solemos escuchar a colegas que dicen no estar preparados o preparadas para eventuales situaciones. Es fundamental, por tanto, recordar que el derecho a la educación (entre otros derechos) es inherente a todas las personas, y que la diferenciación entre "mejores", "capaces", "inteligentes", etc. y sus versiones opuestas, es una invención promovida desde y por la consolidación del sistema educativo moderno desde sus inicios a fines del Siglo XIX.

Asimismo, es fundamental problematizar con mayor frecuencia y transversalidad las maneras en que siguen vigentes los parámetros de normalidad excluyentes, tanto en la cotidianidad y en los diseños curriculares de los niveles inicial, primario y secundario, como en el marco de la educación superior. Para esto no sólo se requiere una transformación de los lineamientos y las normas oficiales; también se requiere del compromiso de cada persona que tiene o siente alguna responsabilidad en el trabajo con estudiantes, colegas, docentes, directivos, integrantes de equipos de orientación o acompañamiento de las trayectorias, familia, profesionales del campo académico, etc., así como en los medios de comunicación, redes sociales y espacios de decisión política.

Lo mismo ocurre, por supuesto, con la dimensión estética, entre otras mucho más ampliamente abordadas por distintos trabajos que cuestionan la construcción social, capacitista y heteronormativa del cuerpo hegemónico. La "obsesión por las diferencias", según la expresión utilizada por Carlos Skliar (2005) ha resultado funcional para distinguir, categorizar y jerarquizar de acuerdo a cuán legítimo es considerado un cuerpo según cuánto se desvía de lo deseable en términos de los modelos que se van imponiendo de modos binarios. Tomar consciencia de estos procesos es sin dudas un gran paso para dar en el marco de nuestra labor y responsabilidad profesional colectiva.

Pero, además, es crucial considerar que la lógica binaria no es una simple dicotomía, sino que siempre se encuentra encuadrada en relaciones de poder donde la parte más "privilegiada" del binomio aprovecha esa posición –habitualmente de manera naturalizada- para narrar, interpretar, corregir, revisar a la otra. Esto da cuenta de la relevancia de trabajarla críticamente tanto en esferas ministeriales como en las tramas más capilares de nuestra práctica cotidiana, tanto en espacios educativos como fuera de ellos. Más allá de la ineludible responsabilidad que el Estado tiene para garantizar mejores condiciones de convivencia y compromiso colectivo en los escenarios educativos (mejorando y accesibilizando edificios y

modos de comunicación, propiciando el trabajo en grupos reducidos en donde estudiantes y profesionales trabajen cómodamente y con los apoyos requeridos, promoviendo la participación de los sectores históricamente excluidos del trabajo profesional en los distintos cargos previstos por cada uno de los estamentos de decisión política e institucional, reformulando las tradiciones en materia del uso de los tiempos, espacios, contenidos, evaluaciones, acreditaciones, etc.) sólo poniendo en ejercicio esa crítica permanente y actuando en consecuencia junto con el amparo de normas vigentes, pueden transformarse gradualmente aspectos culturales tan arraigados. Es crucial desterrar la idea de que la responsabilidad de los problemas educativos reside en uno u otro actor social; además, claramente trasciende las responsabilidades individuales de los equipos docentes y directivos, puesto que el hecho de que los estándares de normalidad, la colonialidad del saber y el capacitismo conformen la trama de nuestra vida cotidiana desde nuestra temprana edad dificulta su abordaje crítico; mucho menos podemos pensar en responsabilizar al estudiantado o a sus familias, cuando la mayor parte de las veces son víctimas de las desigualdades y opresiones silenciadas e invisibilizadas. Para Segato "cada pueblo, cada uno de nosotros, representa una humanidad parcial, limitada; solo al abrirse a la incomodidad del otro, con su diferencia y su demanda, en ese gesto expansivo, acogedor, anfitrión, esa humanidad expande su inteligencia y su capacidad de comprensión del sentido de la vida".

Resulta una asignatura pendiente y urgente que desde el Estado y la sociedad en su conjunto se prioricen, a lo largo de todo el proceso implicado en el desarrollo de las políticas públicas, la participación directa y las interpretaciones de los sectores que históricamente fueron relegados al lugar del objeto de estudio, del no saber, del no ser. Es responsabilidad del Estado garantizar las condiciones requeridas para que la accesibilidad y los apoyos sean una realidad en todas las instituciones y para que los componentes históricos que favorecen la desigualdad sean cada vez más profundamente revisados con los aportes de todas las partes involucradas, construyendo sentidos en nuestras singularidades y en el encuentro con la alteridad y lo colectivo.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias bibliográficas

Apple, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.

Arellano, Karina, Rapanelli, Antonella y Pérez, Andrea (2023). "Reflexiones sobre el capacitismo en la educación superior a partir de experiencias de jóvenes con discapacidad". Ponencia presentada en las *XXX Jornadas de la Red Universitaria de carreras y cátedras de Educación Especial. "RUEDES".* 5 y 6 de octubre de 2023. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones. Argentina.

Arellano, Karina; Pérez, Andrea y Rapanelli, Antonella (2020-2021). "Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad". *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)* publicada por la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (REDAPES). Año 13. Nro. 22. Noviembre 2020; mayo 2021. Pp. 104-125. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pdf

Augusto de la Torre, María Luciana (2021) *Efectos del camuflaje en la salud mental de las personas con el trastorno del espectro autista*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Lima.

Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1990). "Normatividad y normalidad en pedagogía". En *Revista Alternativas*. Año IV Nro. 6, Tandil.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, Nº 2, UTE-CTERA.

Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.

Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.

Canguilhem, Georges (1971). *Lo normal y lo patológico.* Siglo XXI.

Constantino, Ignacio (2022). "*El diagnóstico difuso del TDAH: las prácticas diagnósticas y los efectos en la escolarización"*. Tesis de Maestría. FLACSO.

Constantino, Ignacio Daniel (2022). *El diagnóstico difuso del TDAH: las prácticas diagnósticas y los efectos en la escolarización.* Tesis de maestría. FLACSO/Universidad Autónoma de Madrid.

Cornu, Lawrence (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita & Korinfeld, Daniel (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. CEM-NOVEDUC, pp. 19-26.

Danel, Paula; Martins, María Eugenia; Sala, Daniela (2021). Discapacidad desde los giros narrativo, corporal y afectivo en ciencias sociales, en Pérez, Andrea y Rapanelli, Antonella (Coord.) *Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales*, Ediciones CELEI. Disponible en: http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/ejes-de-trabajo/

Derrida, Jacques (2008) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

Derrida, Jacques y Roudinesco, Elisabeth (2003). *Y mañana que ...* Fondo de Cultura Económica.

Dubet, François (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI.

Dueñas, Gabriela (2013). "La patologización y medicalización de la vida contemporánea", en *Niños en peligro. La escuela no es un hospital*. NOVEDUC.

Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2001). “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Dussel, Inés (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa,* V. 34, n. 122, maio/ago, 2004 (pp. 305-335).

Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.

Ferrari, Marcela (2020). Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. *Nómadas*, 52, 115-131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7822613

Foucault, Michel (1989) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI

Gandolfo, Mariana, Torres, Exequiel y Moreno, Natalia (2022). Feminismos, discapacidad y activismos situados: Pensamientos desordenados para algunas discusiones en escena. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación,* V (9), 7-18. https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1343/1435

Gesser, Marivete; Block, Pamela; Guedes de Mello, Anahí (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. Andamios, *Revista de Investigación Social*, 19 (49), 217-240. https://uacm.edu.mx/portals/5/num49/10_T_Estudios_sobre_discapacidad.pdf

Grinberg, Silvia y Levy, Esther (2010). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.

Grosfoguel, Ramón (2012). “El concepto de ‘racismo’ en Michel Foucault y Frantz Fanon. ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?” en *Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. No.16: 79-102, enero-junio 2012.

INADI - Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2019). *Mapa Nacional de la Discriminación*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa_nacional_de_la_discriminacion.pdf

Jacobo Cupich, Zardel (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social.* NOVEDUC.

Kipen, Esteban y Vallejos, Indiana (2009). “La producción de discapacidad en clave de ideología”. En Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.* NOVEDUC.

Krichesky, Graciela y Pérez, Andrea (2015) “El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias”. En Pérez, Andrea y Krichesky, Marcelo (Comps.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Universidad Nacional de Avellaneda. Pp. 21 a 46.

Lapierre Acevedo, Michelle (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South*, 9 (1), c2152-2180. Disponible en: https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2022/09/09_01_02.pdf

Mareño Sempertegui, Mauricio (2015). “Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas: algunas reflexiones para un debate necesario”. *Trabajo y sociedad*, (25), 405-442.

Mc. Dermott, Ray (2001) “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje” en Chaiklin, Seth y Lave, Jean, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu.

Muñoz Vergara, Rocío (2018). “Y también soy ciega”. *Revista REA*, septiembre de 2018. Disponible en: https://revistarea.com/de-cerca-nadie-es-normal/

Pava-Ripoll, Nora (2019) “Padres y madres de niños/as con discapacidad. La ruptura de una ideología”. En Yarza de los Ríos, Alexánder; Sosa, Laura y Pérez Ramírez, Berenice (Coords.) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO. Pp. 21-44. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf

Pérez, Andrea (2016) “La experiencia como tex-tura; la lectura de textos como experiencia” en Campos González, Aldo (Comp.) *Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad*, Santiago de Chile: Ediciones CELEI. (Pp. 17-37). https://celei.cl/2019/07/04/educacion-lectora-facil-lectura-y-nuevas-identidades-educativas-desafios-y-posibilidades-desde-la-inclusion-y-la-interculturalidad/

Pérez, Andrea (en prensa). “Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de la experiencia de atravesar la educación superior”, En *Revista Videre*. *Ver, olhar, considerar*. Revista do Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos. Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidad Federal da Grande Dourados. Brasil.

Pérez, Andrea y Latino, Diego (2020) “Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común”. En Sanmartín, G. (Comp.) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa. Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico*, NOVEDUC.

Pérez, Andrea, Gallardo, Hugo y Schewe, Lelia (2018). "Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy". En Ocampo, Aldo (comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.,* Santiago de Chile: CELEI. Pp. 24 - 55. Disponible en https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva_VOL%20II_Formaci%c3%b3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva_Perspectivas%20criticas._FINAL_2019.pdf

Pérez, Andrea; Gallardo, Hugo (2016). “Derecho, derechos y (dis)capacidad”. En *Revista Pasajes*, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Núm. 2. Enero - junio 2016, pp. 31-46. https://revistapasajes.site/2016/02/ejemplar-2/

Pérez, Andrea; Londoño, Nicolás; Garaño, Ignacio (2022). La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y “otros/as”, en Arroyo Ortega, Adriana y Freytes Frey, Ada,

(coords.) Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la Inclusión, la Construcción de Paz y la Ciudadanía. Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires. Universidad de Manizales-CINDE. Pp. 45 a 79.

Pineau, Pablo (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar*. Paidós.

Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.* NOVEDUC.

Segato, Rita (2014). "La perspectiva de la colonialidad del poder", en Palermo, Zulma y Quintero, Pablo (comps.) *Aníbal Quijano. Textos de fundación*, Ediciones del Signo.

Segato, Rita (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Prometeo

Siede, Isabelino (2006) "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela". En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (Comps.) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del Estante.

Silva, Tomaz Tadeu da (1995). "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" en *Propuesta educativa*, Nº 13, Buenos Aires.

Skliar, Carlos (2000). "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.

Skliar, Carlos (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación". En Vain, Pablo y Rosato, Ana (Coord.) *La construcción social de la normalidad*. NOVEDUC.

Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.) (2014). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* Del Estante Editorial.

Southwell, Myriam; Legarralde, Martín; Ayuso, María Luz (2005). Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino. *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 1. Nro. 1-2. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. pp. 232-238.

Tenti Fanfani, Emilio (2003). La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, Emilio (Comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.* Grupo Editor Altamira. 11-33.

Terigi, Flavia (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.

Torres León, Alejandra (2023). Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial. *Voces de la educación.* 8 (15), pp. 98-129.

Toscano, Ana Gracia (2005) *Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares*, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés.

Travesani, Daiana (2021). *Me proclamo disca, me corono renga.* Insomnes.

Veiga-Neto, Alfredo (2001). "Incluir para excluir". En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Vite Hernández, Diana (2022) “Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas”. En Schewe, Lelia y Yarza de los Ríos, Alexánder (Coords.), *Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal.* CLACSO. pp. 23-38.

Yarza de los Ríos, Alexánder, Angelino, Alfonsina, Ferrante, Carolina, Almeida, María Eugenia y Miguez Passada, María Noel (2019). “Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina”. En Yarza de los Ríos, Alexánder; Sosa, Laura y Pérez Ramírez, Berenice (Coords.) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO. Pp. 21-44. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf

Acerca de la autora

Andrea Verónica Pérez, doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada y Magister en Educación. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige el Observatorio de la Discapacidad, como también proyectos de Extensión Universitaria. Fue becaria de la ANPCyT y CONICET. Temas de interés: discursos, normatividad, currículum, discapacidad, alteridad y ética en educación.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Yo con todos, yo con vos. [1]
Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes
Me with everyone, me with you. Reflections on collaborative practices among teachers in regular school classrooms.

Silvia Dubrovsky[2]

Resumen: En el artículo se abordan las prácticas educativas inclusivas en la aulas de la escuelas de nivel. Los denominados proyectos pedagógicos de inclusión generan en ocasiones, prácticas segregadas, fragmentadas entre la tarea del docente del aula y el docente de apoyo. Las propuestas sostenidas en la coenseñanza, la corresponsabilidad y la confianza se consideran elementos centrales en la transformación de las prácticas. Se plantean el análisis de tres aspectos considerados claves para el desarrollo de la coenseñanza, la construcción de: 1.vínculos de corresponsabilidad entre docentes, 2. de espacios favorecedores del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades y 3. la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula. Se considera como objetivo primordial de la tarea educativa el desarrollo un educando con capacidad de iniciativa, con participación y autonomía. Este debe constituir el desafío central del trabajo en un aula inclusiva
Palabras claves: Educación inclusiva- Prácticas pedagógicas - co enseñanza.- - colaboración

Abstract: The article deals with inclusive educational practices in the classrooms of primary and secondary schools. The so-called pedagogical projects of inclusion sometimes generate segregated practices, fragmented between the task of the classroom teacher and the support teacher. Proposals based on co-teaching, co-responsibility and trust are considered central elements in the transformation of practices. Three aspects considered key for the development of co-teaching are analysed: the construction of: 1. links of co-responsibility between teachers, 2. spaces that favour collective work in the classroom while recognising singularities, and 3. the construction of a democratic management of knowledge distribution in the classroom. The development of a learner with the capacity for initiative, participation and autonomy is considered to be the primary objective of the educational task. This must be the central challenge of the work in an inclusive classroom.

Key words: Inclusive education - Pedagogical practices - co-teaching - - collaboration

---

[1] El Yo con todos, yo con vos es un juego tradicional infantil que se juega con las manos en grupos.
[2] Universidad de Buenos Aires, Argentina; email: silviadubrovsky@gmail.com

Recepción: 10/febrero/2023

Aceptación: 02/noviembre/2023

Forma de citar: Dubrovsky, Silvia. (2024). Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 71 - 85.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes

Existen muchas entradas posibles para abordar el amplio campo de la educación inclusiva. Puede plantearse desde la perspectiva de derechos, de justicia social, de políticas de la diferencia, de políticas de formación inicial y continua, de estrategias de enseñanza, de vínculos y políticas de cuidado.

El hito que significó en nuestro país la sanción con rasgo constitucional de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2008) implicó para el campo educativo la necesidad de repensar y cuestionar las condiciones de escolarización, los formatos escolares tradicionales y las propuestas pedagógicas de las escuelas de nivel de modo que se fueran construyendo espacios educativos favorecedores del aprendizaje y la participación de todos/as. En este recorrido, no sin tensiones, se confrontan los criterios según los cuales, por ejemplo, dos profesionales puedan considerar qué es lo que se considera " favorecer el aprendizaje de todos/as".

Por un lado, hay especialistas que consideran que la mirada debe ultrafocalizarse en las condiciones del niño/a, que para ello es preciso realizar lo más tempranamente posible un diagnóstico, y, de ese modo, establecer una serie de terapias, cuyos responsables darán a los docentes de apoyo de las escuelas, las orientaciones apropiadas para diseñar las actividades en el aula. Algunas posturas críticas se han referido a este modelo como de inclusión excluyente (Zardel Jacobo,2017). Digamos que se consolida la política del estar junto a , pero no se interpela la participación del/ la estudiante en el contexto general del aula, la interacción y el diálogo como instancias necesarias para aprender. Un modo que en otros trabajos llamamos de "encapsulamiento" del/a alumno/a con su docente de apoyo. (Navarro, Rosembaum, Dubrovsky, 2003).

De este tipo de perspectivas derivan el "yo me ocupo de todos y vos de … (el/l alumno con proyecto de inclusión) " En el juego tradicional, entonces, el yo con todos , es un juego en paralelo al yo con vos.

La educación inclusiva trataría de invitar a superar ese modo segmentado, fragmentado del todos y el cada uno.

En este trabajo se intentarán abordar los denominados proyectos de inclusión escolar, en tanto representan la articulación entre las políticas de formación, los modos de enseñar y la construcción de vínculos "con todos y con vos".

Atravesamos una época de nuevos discursos que se entraman con prácticas tradicionales, con modelos de formación para un determinado modelo de aulas insertas en formatos escolares

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

centenarios. La distancia entre la responsabilidad de avanzar en experiencias que alojen a todo estudiante y las tradiciones de trabajo conducen en ocasiones a la construcción de una propuesta a la medida del /la estudiante y en consecuencia denominar a esa propuesta "proyecto de inclusión". Es frecuente escuchar: " tengo 2 alumnos con proyecto de inclusión". Es decir, la necesidad de ampliar la propuesta para todos, se define a través del diseño de un proyecto individual.

Intentaremos brindar una perspectiva que permita articular la perspectiva que proviene de una ética de la inclusión, con la de derechos. Es necesario construir un nuevo referente para la denominación "proyecto de inclusión".

¿Cómo plantearnos este proceso de cambio?

Algunos autores como Havelock (1969) señalaron que uno de los modelos más difundidos y criticados es el de Investigación, Desarrollo y Difusión relacionado con el estudio de la innovación en educación. Este modelo plantea que los cambios provienen de los centros de investigación, productores acreditados de conocimiento científico. Este conocimiento se transmite a los posibles consumidores mediante fases claramente especificadas como son: difusión, adopción, implantación e institucionalización. Este modelo ha sido el preferido, aún cuando se reconoce que no promueve cambios reales en la organización y en la práctica docente. Frente a este modelo y similares se destaca el desarrollo y producción de un conocimiento contextualizado y situado que incorpora saberes de los actores involucrados. Este conocimiento práctico, personal, interpersonal que solía ser de poco prestigio ha logrado, en la actualidad, un lugar de mayor centralidad, lo cual permite a los/as profesores/as dar sentido a su experiencia. Esto quiere decir, que cada vez se comprende más que cualquier proceso de innovación deben fundamentarse en el análisis de las condiciones y los recursos internos de las instituciones.

Si tomamos en consideración los resultados de las investigaciones, podemos ver que la mayoría de ellas plantean que muchos de los problemas relativos a la inclusión en las escuelas podrían solucionarse mediante el desarrollo de prácticas colaborativas en el aula. El desafío consiste en poder determinar los principales obstáculos para implementar estas prácticas. En general, muchos de ellos se asocian con: individualismo falta de tiempo, de recursos, etc. (Casal, 2017; Colli, 2023; Lanza, 2021)

Al mismo tiempo, las investigaciones también han permitido poner en evidencia que el hecho de posibilitar que los profesores compartan conocimientos, así como el desarrollo de estructuras de apoyo mejora significativamente el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos que requieren el diseño de apoyos específicos. Los estudios también muestran que esa colaboración se realiza tanto de manera formal como informal, dentro y fuera del aula.

El momento histórico que constituyó la situación de pandemia nos ha permitido generar, construir, desarrollar nuevas formas de trabajo para un modelo de trabajo escolar diferente. Se produjeron una variedad de formatos, paradójicamente en muchos casos se visibilizó el trabajo de los acompañantes, se integraron en la participación en la pantalla a estudiantes que, en la presencialidad quedaban en un espacio segmentado, segregado del aula. Surgieron nuevos interrogantes y la necesidad de construir nuevas respuestas muchas de las cuales favorecieron la colaboración y la participación. Del mismo modo que diversas condiciones materiales (falta de conectividad, de dispositivos tecnológicos, etc.) significaron un mayor aislamiento y ausencia de propuestas específicas en función de la diversidad de estudiantes. Lo que significó fundamentalmente es una ruptura de lo que en otros trabajos denominamos la "´técnica de la inclusión" y de la que hablaremos a continuación (Dubrovsky, 2020)

La inclusión como proceso tecnificado

Como hemos señalado, es frecuente escuchar en las escuelas acerca de cuántos proyectos de inclusión hay en un aula, "*tengo 2 alumnos con proyecto*", entre las variadas formas de intentar referirse a esas presencias en el aula.

Pero cada niño/a llega a la escuela con una historia previa, cada "proyecto de inclusión" es el resultado de una multiplicidad de elementos que, en la dinámica de la implementación de las políticas de inclusión en nuestro país se ha transformado en una técnica.

Si analizamos el recorrido que realizan las familias con niños/as en situación de discapacidad podemos observar que en la mayoría de los casos, la historia comienza tempranamente en la vida del niño y su familia. Una variedad de profesionales a quienes recurre cada familia, muchas veces atravesados por una enorme angustia y desconcierto. A partir de ese momento, los profesionales pueden sugerir variedad de orientaciones posibles, en su mayoría marcados por costosísimos procesos terapéuticos o, por enormes demoras para la atención en los servicios públicos por el alto nivel de demanda. Tiempo, dinero, rechazo, burocracia, es moneda corriente en la vida cotidiana de las familias. Este costado duro de la realidad también encuentra un vasto camino recorrido de luchas, demandas y logros obtenidos por los diversos colectivos de personas con discapacidad. Sólo por citar algunos: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (Ley 24901), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley 26378). En el campo educativo, las Resoluciones 155/11, 311/16 a nivel nacional. El análisis situado de esta conquista , en cuanto a los términos de su implementación resulta muy interesante, y es aquí donde podemos hablar de la construcción de una técnica de la inclusión y de su impacto en las prácticas educativas.

En primer lugar, debemos mencionar la compleja relación que se establece entre Salud y Educación. El Módulo de Apoyo a la Inclusión es una prestación incluida en la Ley de Prestaciones Básicas que pertenece al ámbito salud y se vehiculiza a través de las obras sociales o empresas de medicina prepaga. De este modo, en el juego tradicional, el *yo con todos* es el juego de la maestra de grado/sala y el *yo con vos* como el juego del profesional que está en el aula pero depende administrativamente del sistema de salud. El todos es un incompleto y el yo con vos una mini aula de educación especial dentro del aula de la escuela de nivel.

En segundo lugar, la técnica se llena de una amplia lista de requisitos a cumplir para que el proyecto de inclusión tenga lugar. Se debe contar con el Certificado Único de Discapacidad (CUD), que debe incluir preferentemente un diagnóstico, se debe formular un PPI (Proyecto pedagógico de Inclusión) entre otros requisitos . La técnica propicia un modo de desarrollar la inclusión como algo que se centra más en las condiciones particulares de los/as niños/as que en las condiciones de escolarización. Esta perspectiva se sostiene en una posición que afirma la heterogeneidad de los sujetos a partir de una mirada médico-hegemónica de las formas en que se espera transiten su escolaridad. (Infante, 2010) Como hemos señalado, esta técnica de la inclusión construye una inclusión excluyente. La inclusión excluyente es una figura contemporánea de pensar y poner en acto la inclusión, un modo que no elimina las fronteras de la exclusión, sino, que convive con ellas, las reproduce y profundiza. (Schwamberger, 2022) De esta manera, se garantizan las presencias, pero no hay una responsabilidad genuina por brindar en dichos proyectos experiencias de aprendizaje significativas sostenidas en la participación y en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje. (Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006) . El concepto de comunidad de aprendizaje se plantea el objetivo de que las personas, en conjunto e individualmente, mejoren los aprendizajes y, al mismo tiempo, el sistema cambie para conseguir la participación de todos y todas en la sociedad de la información. A continuación plantearemos algunos ejes posibles de trabajo que permitan transformar la técnica médico-hegemónica de la inclusión en una escuela que aloje y despliegue una multiplicidad de experiencias significativas para todos (y vos también).

La colaboración como eje de la inclusión

La escuela debe replantearse la obstinación de permanecer en sus formatos tradicionales para abrirse a las nuevas formas de ser, estar y aprender en las instituciones.
Las aulas en paralelo, los programas individualizados, el trabajo uno a uno del maestro de apoyo a la inclusión son sólo algunas de las formas en que, en ocasiones ,se observa esta forma de resistencia a la transformación.
En este trabajo nos focalizaremos en desarrollar otras maneras de propiciar el trabajo cotidiano en el aula de modo de hacer lugar a la participación de todos/as. En ese sentido, el

eje de la presentación versará sobre la tarea de los docentes y/o los profesionales que acompañan la trayectoria escolar de los/as niños/as.
Como se ha señalado, existe una técnica de la inclusión que produce, muchas veces, la fragmentación de la propuesta de trabajo en el aula. La figura de apoyo a la inclusión , paradójicamente, no pertenece a la planta de la escuela (incluso no al sistema educativo) por lo que se ha observado esa extraña situación que implica que quien debe fortalecer la inclusión es la persona más ajena a la escuela[3].
Frente a este modelo, nos proponemos aportar a la construcción de un solo aula para todos. Focalizaremos la presentación en el diseño, planificación y desarrollo de prácticas colaborativas entre adultos como estrategia necesaria, aunque no suficiente para la construcción de un aula inclusiva. Para ello introduciremos la perspectiva de la co-enseñanza. Partimos de la consideración de la co-enseñanza como un proceso de apoyo colaborativo en el trabajo del aula. En ocasiones y, de manera acertada, este modelo se denomina de "pareja pedagógica".
La co-enseñanza implica que dos o más profesionales comparten la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar desde el enfoque de reconocimiento y respeto a la diversidad a los estudiantes del salón de clases. (Mineduc, Chile, 2013) .

Existen numerosas taxonomías sobre co-enseñanza expuestas por diversos autores (Arriagada Hernández, C; Jara Tomckowiack, L; Calzadilla Pérez,O., 2021)
Algunas de las más representativas acuerdan en sostener al menos tres categorías de co-enseñanza:

- Modelos de consulta, y/ asesoramiento. Este modelo se caracteriza por establecer una relación de jerarquía. Un especialista (el que sabe lo que tiene este niño,) es el que asesora al/la docente.
- Modelo colaborativo o de entrenamiento, el que nace de la insatisfacción del modelo de consulta, donde los apoyos son de manera igualitaria entre asesor y asesorado.
- La co-enseñanza,. En este modelo dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñanza del grupo. Este modelo también llamado de pareja pedagógica.

La co-enseñanza como estrategia pedagógica

La educación inclusiva, desde su perspectiva más tradicional, ha sido interpretada como la mera transformación de la educación especial. (Ocampo, 2016) Esta situación generó enormes conflictos en tanto se presentaba como una mera continuidad del modelo médico en discapacidad que propiciaba acciones sectorizadas para el estudiante con discapacidad sólo que ahora en un nuevo escenario, la escuela común. (Dubrovsky, 2019) Desde nuestro punto

[3] Es necesario aclarar que si bien la ley de Prestaciones Básicas tiene validez nacional, los modos de implementar los apoyos difieren entre jurisdicciones. En CABA, el porcentaje de APND (equivalente al módulo de apoyo a la inclusión de la ley) es exponencialmente mayor a otras provincias argentinas.

de vista, la educación inclusiva implica una transformación tanto desde la perspectiva de derechos como desde un posicionamiento ético. Las sociedades, y las escuelas como parte fundamental en la construcción de ciudadanía de la sociedad son y deben ser vividas plenamente por todos y cada uno. Es necesario, entonces, generar las condiciones para el trabajo colaborativo en el aula. Los docentes de grado y los de educación especial tienen aún hoy en nuestro país procesos de formación inicial diferenciados. En algunas jurisdicciones aún persiste la formación tradicional en educación especial por tipo de discapacidad, con poco o casi nulo contacto con la educación común, las paradojas de formarte para un modelo de escuela especial que la misma sociedad y los acuerdos nacionales e internacionales señalan como favorecedor de la segregación. Es por eso que se requieren de espacios formativos y/o de formación situada en servicio sobre colaboración entre docentes para el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza favorecedores de la construcción de experiencias significativas para todos los que participan en ellas.

Analizaremos la co-enseñanza desde tres aspectos:

- 1. Como construcción de vínculos de corresponsabilidad entre docentes.
- 2. Como espacio favorecedor del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades.
- 3. Como la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula.

1. Los vínculos entre adultos en la educación inclusiva

Muchos autores prefieren denominar a este vínculo como pareja pedagógica, en tanto la misma se funda sobre un marco de respeto como reconocimiento mutuo. La pareja comparte responsabilidades, se construye sobre un marco de confianza, y se fortalece el trabajo cuando se desarrolla un liderazgo compartido que pretende superar el modo tradicional de maestro de grado + maestro de apoyo como estrategia de apoyo al /la estudiante con discapacidad. Se fortalecen las relaciones simétricas valorando los conocimientos del / otro y evitando posiciones dominantes. Es entonces que, más allá de los aportes indiscutibles sobre los saberes propios de los recorridos formativos de cada docente reconocemos dos valores centrales para la construcción de un aula inclusiva: el respeto y la confianza.

Dice Sennet (2003) que en la falta de respeto, no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Ese reconocimiento exige reciprocidad y esta requiere trabajo expresivo, esto es, hay que ejecutarla.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

En este sentido, la construcción del respeto implicaría ver las condiciones de desigualdad existentes en la sociedad actual , nosotros agregaríamos en el aula, que impiden la expansión de las relaciones basadas en la reciprocidad. El respeto mutuo es una peculiar relación de intercambio basada en la comprensión y la autonomía. De ahí que no pueda imponerse, sino que debe negociarse. Posibilitar esta negociación es la clave de una política del respeto en el marco de la construcción de un aula que favorece la participación de todos y todas.

Debemos considerar en este análisis que los vínculos que se entablan dentro del aula se enmarcan siempre en un ámbito institucional particular. Y son las instituciones, con su propia historia las que construyen responsabilidades. Las normas, los valores que sostienen las instituciones favorecen o no que las personas que la habitan sean responsables.

Esto significa que la construcción de una responsabilidad inclusiva entre los adultos en un aula se puede fortalecer dentro de la institución más allá de la voluntad particular de los miembros de una pareja pedagógica. En este sentido, también podríamos decir que responsabilidad no puede separarse de la idea de convicción según la cual las propias convicciones no deben claudicar frente a las limitaciones u obstáculos institucionales. La responsabilidad inclusiva debe, si es necesario, ser rebelde. Los formatos escolares muestran una enorme resistencia al cambio. La idea de grados con un maestro/a a cargo persiste y la respuesta política a la heterogeneidad suele estar representada por el despliegue de programas y proyectos socioeducativos que garanticen la inclusión, permanencia y egreso de todos los estudiantes, especialmente aquellos que requieren de mayores acompañamientos. Frente a las resistencias al cambio, sostenía Rolando García (2006) en relación a los sistemas, se oponen fuerzas que lo promueven. El trabajo en el aula con otro adulto es una gran oportunidad para generar esos micro cambios a lo establecido y esperado e instituído.

Finalmente, una breve referencia al concepto de confianza. Se pregunta Laurence Cornu (1999) : ¿por qué la confianza? ¿Porqué el hecho de tener confianza es indispensable en este espacio y en este tiempo: el de la clase? La confianza se produce cuando hay algo desconocido a futuro y que implica tomar riesgos, Lo importante es destacar que cuando hablamos de confianza nos referimos a un concepto relacional. La confianza no es un atributo de una persona, sino que tiene que ver con los modos de vincularse especialmente entre aquellos que socialmente se desempeñan en actividades históricamente separadas, aisladas, etc. La fragmentación histórica de las prácticas entre las escuelas de nivel y las de educación especial se pone en tensión cuando hablamos de educación inclusiva. Es a través de la producción de nuevos vínculos de confianza que se podrán poner en marcha un verdadero trabajo colaborativo en el aula.

Decimos, en conclusión que la base fundamental de la co-enseñanza reside en el respeto, corresponsabilidad y la confianza.

2. Como espacio favorecedor del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades

El aula como territorio

Entendemos a la escuela (también al aula) como un territorio, como una construcción social realizada por sujetos. Allí se despliegan conflictos, saberes, sentidos comunes, intereses, proyectos. (Ussher,2015). En el mismo se produce una disputa de poder entre el intento de reproducir las lógicas tradicionales históricas de construcción de la dinámica escolar y quienes encuentran al aula como un territorio propicio para construcción de nuevas subjetividades. De este modo, la escuela, (el aula) se constituye como un territorio que disputa nuevas formas de lo común. La denominada educación inclusiva se plantea derribar la mirada de lo común en clave de homogeneidad. La educación inclusiva se propone una mirada esperanzadora en la posibilidad de vivir en comunidad sin que ello implique resignar la propia identidad. Los pueblos originarios aportan un sentido de amorosidad y solidaridad a la propuesta de lo común. Nos hablan del buen vivir[4]. Pero que es el buen vivir? "Nadie prospera si su vecino/a no prospera", se afirma. Para el Buen vivir es necesario el reconocimiento de todos y de todo, es decir, admitir que somos múltiples y diversos pero iguales, por lo que las sociedades deben aceptar su naturaleza pluriétnica e intercultural, y este reconocimiento debe estar garantizado en los distintos órdenes constitucionales y en la práctica cotidiana de la vida de un país. (René Patricio Cardoso-Ruiz, et. Al, 2016)

A partir de estos aportes, podríamos introducir el concepto de armonía en la construcción de una nueva dimensión en la interpretación del sentido de lo común en el escenario escolar. Este nuevo sentido de lo común recupera los saberes de cada comunidad y no pretende una adaptación a un modelo en particular. Esta postura nos exige desarmar para poder construir desde el sentido del buen vivir. Muchas veces esta pretensión se choca con las tradiciones que aún persisten en espacios como, por ejemplo, la formación inicial docente. Es frecuente escuchar a los estudiantes la distancia que a veces encuentran entre las demandas para la formulación de los proyectos de clase (las planificaciones) , en los espacios curriculares de práctica y la realidad que encuentran al llegar al aula. Si bien, encontramos cada vez con mayor frecuencia espacios de formación en educación inclusiva en los profesorados, no siempre, estos saberes se articulan con los espacios de práctica profesional. De modo que, la sensación es o bien sostener el propio proyecto entendiendo que los estudiantes con discapacidad no pertenecen a su campo de programación de la clase, y que éste, queda a cargo de otro profesional; o, asumir el riesgo de desarmar para construir colaborativamente una propuesta que favorezca la participación y el aprendizaje de todos. Toda transformación es posible en la medida que asumamos con coraje y convicción los riesgos que esto supone.

[4] **Buen Vivir** es una traducción de las palabras indígenas *Sumak Kawsay* (en *quechua de Ecuador*) – *Suma Qamaña* (en *aymara de Bolivia*),

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

He sostenido en otras oportunidades que la educación inclusiva es un acto revolucionario en tanto promueve sentar los procesos educativos desde nuevas bases. Todos pueden aprender, primera gran afirmación, y se aprende en comunidad, junto a otros. Es el aula, la escuela, las personas , las que debemos transformarnos y no los y las niñas quienes para encajar pagan el costo inmenso de ser arrasado en su propia subjetividad

3. Como la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula.

La escuela transmite saberes, pero la escuela democrática transmite no cualquier saber y no de cualquier manera dice P. Merieu (2016), sino que transmite saberes que permiten a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro.

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirían o no un estatuto científico. (...) Un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y transforman. (...) En fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (Foucault, 1983. Pp. 306-307, citado por : Mario Germán Gil Claros, 2021)

Es decir que los saberes se entraman en discursos y son estos los que ocupan un lugar central en la circulación de los saberes en el aula. ¿Tomamos conciencia respecto del destinatario del discurso en el aula? ¿Advertimos los posibles efectos excluyentes del mismo? Tanto el poder como el saber circulan y realizan alianzas que se manifiestan por medio del discurso que emite un principio de conocimiento académico riguroso.

En este sentido, resultan interesantes los aportes para la reflexión sobre la enseñanza los desarrollos en la didáctica multigrado, (vinculada con la educación rural en Uruguay). La misma se propone construir respuestas a : ¿cómo desarrollar ese proceso, desde la etapa de la organización de los contenidos de enseñanza, el manejo del currículo prescriptivo, hasta cómo generar hilos conductores comunes a todo el multigrado, y luego diversificaciones en contenidos y propuestas de enseñanza?. (Limber Santos, 2016: 91). Porque en términos organizacionales, en su heterogeneidad, el grupo es la unidad y a partir de allí, la necesaria diversificación debe realizarse sobre la base de lo común que se constituye en ese grupo Limber Santos habla de los temas que funcionan como telón de fondo, ese telón es para todos. Tener en cuenta esta particular manera de circulación de saberes en el marco de una diversidad de aprendientes que interactúan entre sí, supone considerar un enorme potencial para el aprendizaje (Limber Santos, 2016 op. Cit.). El saber circula en función de las interacciones entre alumnos que portan diversas versiones, y se condensa en las instancias colectivas.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

La educación inclusiva como campo de saberes y de prácticas se nutre y navega por distintas disciplinas que ofrecen lecturas y aportes para la transformación de la vida en el aula

¿De qué manera los proyectos individualizados, fragmentados y asistidos por un "profesional" (muchas veces del campo de la salud) aportan a la construcción de sujetos emancipados , al decir de P. Merieu? Las prácticas escolares se conforman con la intención de que la responsabilidad política de la educación inclusiva tienda a que el objetivo emancipador sea para todos. Desarrollar un educando con capacidad de iniciativa, con participación y autonomía, debe constituir el desafío en un aula inclusiva

La emancipación parte, como dice Paulo Freire, del diálogo como un principio ético y político. Es desde el diálogo que la educación, siendo emancipadora, puede orientarse a los propósitos de los derechos humanos; a la construcción de la paz y de ciudadanías activas, críticas y participativas; al fortalecimiento de nuestras democracias; y a la superación de las desigualdades y discriminaciones.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias bibliográficas:

Arriagada Hernández, Carlos Roberto; Jara Tomckowiack, Lorena; Calzadilla Pérez, Oscar Ovidio (2021) La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos***.** vol.47 no.1 Valdivia

Casal, V. (2017) *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*. Tesis de maestría. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UBA

Cardoso-Ruiz, R. et. Al (2016) *Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/Sumak kawsay Contribuciones desde Coatepec*, núm. 31, 2016 Universidad Autónoma del Estado de México

Colli, A. (2023) *Construcción de prácticas pedagógicas inclusivas de las maestras de apoyo del Area de Educación Especial en la escuela secundaria común*. Tesis de maestría. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UBA

Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Graciela Frigerio (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.

Dubrovsky, S. (2020) La individuación como un modo de gestión tecnocrática de las diferencias interindividuales. En: Zelmanovich, P.; Minicelli, M. (coords.) *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos.* FLACSO. Red Infeies. Buenos Aires.

Dubrovsky, S. (2019) Prólogo. En: Tamara Vinacur ; Juan Martín Bustos (Comps) *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación*.. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019.

Dubrovsky, S.; Navarro, A.; Rosembaum, Z. (2005) *Ilusiones y Verdades acerca de la Integración en la Escuela Común.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.

Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006) . *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona, España; 5ta Ed. Editorial Graó.)

García, R. (2006). *Sistemas complejos* Barcelona. Gedisa

Gil Claros, M. G. (2021) Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar. *Revista Boletín Redipe* 10 (2): 52-64

Havelock, R. (1969). *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*, Institute for Social Research, Ann Arbor, Michigan.

Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos.* XXXVI, Nro 1, 287-297

Lanza, C. (2021) *Inclusión educative de alumnos con discapacidad, análisis de las prácticas de enseñanza en la Escuela Secundaria*. Tesis de maestría. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UBA

Ley 26378./2008 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. República Argentina.

Ley 24901/97. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. República Argentina

Limber Santos, (2016). La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer Educativo,* Año XXVI (140), 91-99.

Merieu, P. (2016), *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Ministerio de Educación de la República Argentina. Resolución 155/11 Modalidad Educación Especial.

Ministerio de Educación de la República Argentina Resolución 311/16 . Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad

Mineduc Chile (2013) Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. División de Educación, Unidad de Educación Especial, Santiago de Chile. Recuperado desde https:H//bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2077

Ocampo, A. (2016), *Educación Inclusiva o educación para todos.* https:// www.researchgate.net/publication/305724968 (descargado el 17/1/2019)

Sennet, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad,* Anagrama, Barcelona.

Schwamberger, C.(2022) https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/6392/7015 (Recuperado el 15 de enero de 2024)

Ussher, Margarita (2015). Salud mental y territorio. Reflexiones en torno al concepto de intersectorialidad. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Zardel Jacobo (2017) *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas.* Buenos Aires. Noveduc

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Acerca de la autora

Silvia Dubrovsky, magister en Psicología Educacional .Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo de la cátedra Teoría Socio-histórica, Aprendizaje y Educación del Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE-UBA. Actualmente dirige el proyecto de Desarrollo Estratégico: Derecho a la educación: Articulación entre las escuelas y otras instituciones comunitarias para fortalecer las trayectorias educativas de las infancias y adolescencias. IICE-UBA. Autora de diversas compilaciones y de capítulos de libros y artículos de revistas sobre Inclusión escolar y sobre teoría socio-histórica de Vigotski. Dictó conferencias en ámbitos nacionales e internacionales sobre inclusión educativa. Ex Directora del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación. GCBA.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión
Inclusive practices of teachers in schools considered successful in the implementation of inclusion

Ismael García Cedillo[1]

Silvia Romero Contreras[2]

Norma Guadalupe Márquez Cabellos[3]

Dora Yolanda Ramos Estrada[4]

Resumen: En la presente investigación se valoran las prácticas inclusivas de 61 docentes de educación básica de Colima, Sonora y San Luis Potosí adscritos a escuelas urbanas y rurales de México nominadas como exitosas. Se aplicaron varios instrumentos, como la GEPIA, la SACIE, el TEIP, el Cuestionario para Favorecer los Aprendizajes de Mitchell y el Protocolo CODCA

Palabras clave: Educación inclusiva, Prácticas inclusivas, Docentes, Experiencias exitosas, Educación básica

Abstract: This research assesses the inclusive practices of 61 basic education teachers from Colima, Sonora and San Luis Potosí who worked in urban and rural schools in Mexico nominated as successful. Several instruments were applied, such as the GEPIA, the SACIE, the TEIP, the Mitchell Learning Questionnaire and the CODCA Protocol.

Keywords: Inclusive Education, Inclusive Practices, Teachers, Successful Experiences, Basic Education

Recepción: 6/agosto/2023

Aceptación: 15/diciembre/2023

Forma de citar: García, I., Romero, S., Márquez, N. y Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 86-107.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México; email: ismael.cedillo@uaslp.mx
[2] Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México; email: silvia.romero@uaslp.mx
[3] Universidad de Colima, México; email: norma_marquez@ucol.mx
[4] Instituto Tecnológico de Sonora, México; email: dramos@itson.edu.mx

Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión

Introducción

De acuerdo con el discurso gubernamental, antes de 2013 la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en México se orientaba por el modelo biopsicosocial o interactivo (García, 2018a), lo cual implica que las dificultades académicas que presentan algunos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) con y sin discapacidad se producen por la interacción entre sus condiciones personales y la falta de apoyo por parte del medio ambiente en que estudian o viven (Guevara y González, 2012; López-Torrijo, 2014; Petasis, 2019; Salinas et al., 2013). Mediante una política orientada por el proceso de integración educativa, a muchos de estos estudiantes se les atendía en las escuelas regulares, en las cuales, a algunos de ellos se les ofrecía apoyo de educación especial; otros estudiantes, particularmente los que presentaban discapacidades severas, estudiaban en escuelas especiales.

A partir de la creación del Programa de Equidad e Inclusión Educativa en 2013, el término integración educativa desapareció del discurso oficial sustituyéndose por el de educación inclusiva (EI), aunque sin que se proporcionaran los lineamientos necesarios para que las escuelas pudieran avanzar en su implementación. Hasta 2019, el gobierno entrante presentó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), cuyo documento, como ya hemos indicado (Romero y García, 2023), no identifica a las organizaciones o a los autores que la elaboraron. En la ENEI se hace una fuerte crítica al sistema educativo nacional entonces vigente, se dice que:

> Su objetivo [de la reforma] es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP [Barreras para el aprendizaje y la participación] 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 (Secretaría de Educación Pública (SEP), s/f, p. 75).

La ENEI no se ha discutido de manera amplia entre los implicados (directivos y docentes de las escuelas, madres y padres de familia y personas con discapacidad y en otras posibles condiciones de vulnerabilidad), pero algunos autores señalan fuertes contradicciones

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

teóricas y califican a algunas de sus acciones como inviables e incluso demagógicas (García y Romero, 2023).

Sin la aprobación de la ENEI por el poder legislativo, sin la formación de una estructura administrativa que regule, ponga en marcha y evalúe su implementación, sin el presupuesto requerido y en la fase final del actual gobierno (2018-2024), no parece que en el corto plazo haya alguna posibilidad de que la ENEI genere un impacto importante en la promoción de la educación inclusiva en el país.

A pesar de lo anterior, muchos directivos y muchas maestras y maestros en el país están haciendo esfuerzos por actualizarse, en un afán por conocer y apropiarse de los postulados teóricos de la educación inclusiva y para avanzar en su implementación dentro de sus escuelas, en beneficio de sus estudiantes. Lo anterior se refleja en las prácticas inclusivas exitosas de los docentes reportadas por la SEP (Romero-Contreras et al., 2019) y los resultados de algunas investigaciones recientes en México (Márquez-Cabellos, et al., 2021; García et al., 2022; García et al., 2023).

Es necesario considerar la dificultad de arribar a una definición consensuada de la educación inclusiva pues, como comenta el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), ésta carece de un enfoque conceptual estricto, lo que propicia prácticas confusas. La definición que presenta la UNESCO es:

> La inclusión implica un proceso de reforma sistemática que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos, con la visión de que [todas y] todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias (p. 4).

En la definición, se destacan cuatro puntos: en primer lugar, que cataloga a la inclusión como un proceso, no como un producto terminado (por esta misma razón, Ainscow menciona que nunca habrá escuelas totalmente inclusivas [Cortés, et al, 2021]). Se trata, en segundo lugar, de una reforma sistemática o sistémica, esto es, afecta al sistema-escuela. Al mismo tiempo, en el tercer punto, se menciona la importancia de realizar modificaciones a nivel de aula para responder a las necesidades de todo el alumnado. El punto final es la ubicación del alumnado en un entorno que satisfaga sus necesidades (lo cual podría interpretarse como la admisión de que dicho entorno, bajo ciertas circunstancias, podría ser una escuela especializada).

En el presente trabajo se busca evaluar las prácticas inclusivas de los docentes en el contexto de las experiencias consideradas como exitosas, las cuales también pueden ser difíciles de definir. Algunas situaciones que complejizan dicha definición, son las siguientes: a) las prácticas inclusivas de los docentes deben valorarse de manera situada. No es lo mismo

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

trabajar con un grupo muy grande (de más de 30 alumnos) del mismo o de distintos grados a hacerlo con grupos pequeños del mismo grado; b) se deben considerar los recursos que la escuela pone a disposición de los maestros y alumnos. Es diferente la práctica que se puede realizar en una escuela que cuenta con muchos recursos de infraestructura, económicos y de apoyos profesionales, al seguido por una escuela que no cuenta con esas condiciones; c) el apoyo de las familias hacia la inclusión puede ser muy variado; c) la planta docente de zonas urbanas puede tener mayores facilidades para su desarrollo profesional mediante estudios de posgrado, especializaciones, diplomados y cursos, mientras que la de zonas rurales puede tener oportunidades más restringidas, etc.

En la definición de las prácticas inclusivas exitosas, se puede poner el acento del éxito en los recursos, la organización, el funcionamiento y la cultura de las escuelas; en los aprendizajes del estudiantado, o en su aceptación y valoración por la comunidad educativa; en el grado de implicación y satisfacción de las madres y los padres de los alumnos; en la actuación de la planta docente, en su preparación, actitudes y competencias metodológicas para desarrollar la inclusión; o bien, puede ponerse en todo, lo cual haría muy difícil su valoración.

En relación con las experiencias exitosas de inclusión, Loreman, et al., (2014) mencionan que ésta debe ir más allá de contar el número de estudiantes con discapacidad que son atendidos en los salones regulares. También comentan que las experiencias exitosas de inclusión pueden ubicarse en el nivel macro, es decir, relacionadas con políticas nacionales, meso, relacionadas con políticas locales, y micro, al nivel de las escuelas. De acuerdo con el modelo que proponen para evaluar estos niveles (entradas-procesos-resultados) Loreman, et al., consideran que las prácticas inclusivas se ubican en el nivel micro, particularmente en las entradas (recursos, liderazgo y currículo), los procesos (clima de aula, las prácticas áulicas y el apoyo a los individuos) y resultados (participación y rendimiento del estudiantado).

De acuerdo con Ainscow, en el proceso orientado a la inclusión todos los implicados son importantes, particularmente el profesorado, pues es el encargado de implementar las políticas y trabaja en el nivel más importante, que es el aula (Cortés et al., 2021). Así, una experiencia exitosa de inclusión a nivel de aula implica que los alumnos se sientan aceptados, valorados, contentos y seguros en sus salones, además de que logren experiencias significativas de aprendizaje (lo cual no quiere decir que todos los alumnos aprendan lo mismo y al mismo tiempo).

Villa et al. (2005) señalan que las prácticas inclusivas exitosas se caracterizan por emplear siete métodos para responder a las necesidades de todos los estudiantes: a) instrucción diferenciada; b) currículo interdisciplinario; c) uso de tecnología; d) colaboración entre estudiantes e instrucción mediada por pares; e) apoyos y adaptaciones curriculares; f)

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

enseñanza de responsabilidad, conciliación y autodeterminación, y g) evaluación auténtica del rendimiento escolar.

En el presente trabajo se evaluarán las prácticas inclusivas implementadas por la planta docente, las cuales constituyen uno de los aspectos más importantes de las experiencias exitosas de inclusión. Se considera que las prácticas inclusivas son las acciones de la planta docente orientadas a garantizar la presencia y participación de todo el alumnado, así como las distintas formas de apoyo que prestan al estudiantado en riesgo y la disponibilidad de oportunidades con la que cuenta el profesorado para su desarrollo profesional. Asimismo, las prácticas inclusivas involucran los esfuerzos de la planta docente por proporcionar una educación de calidad a todas las niñas y niños, para lo cual gestionan las mejores condiciones posibles con lo que su actuación dentro del aula posibilita la participación de todo el alumnado. También involucran la búsqueda de estrategias metodológicas para propiciar el aprendizaje de todos, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad de estudiantes, la existencia de pocos temores y preocupaciones derivados de la atención de todos sus alumnos y cuando se alcanza un alto sentido de autoeficacia para implementar estas prácticas.

Algunos teóricos e investigadores de la EI consideran que es innecesario contar con evidencias acera de las ventajas de la EI para los alumnos en situación de vulnerabilidad (Rosas et al., 2021). Probablemente por esta razón se reporta poca investigación en Latinoamérica, y por lo tanto en México, sobre los impactos que puede tener la EI sobre las prácticas de los docentes y, en consecuencia, en sus alumnos. Torres (2021), por ejemplo, menciona que la escasa investigación en países de Latinoamérica sobre las prácticas inclusivas de los docentes se realiza fundamentalmente en España, México y Chile. Por otro lado, Calderón-Almendros y Echeita (2020) reportan varias investigaciones sobre el tema en Europa; en ambos grupos de investigaciones, se muestran importantes beneficios para el estudiantado.

En la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas, 1994), se sugiere documentar las experiencias exitosas de educación inclusiva (en la Declaración se les llama "prácticas acertadas"). Esta documentación es relevante porque, como menciona Rivero (2017), se tiende a reportar más lo que no se ha hecho, lo que falta por hacer, antes que a las experiencias exitosas. Reportar estas últimas posibilita repensar y reconsiderar lo que los profesionales de la educación están haciendo a la luz de esas prácticas exitosas, a fin de adaptarlas e implementarlas en sus propios centros educativos.

Así, la presente investigación tiene el propósito de identificar las prácticas inclusivas de los docentes de educación básica de tres estados del país: Colima, San Luis Potosí y Sonora, las cuales han sido evaluadas como exitosas por parte de los directivos de educación especial.

Los objetivos específicos son:

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

a) Identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad de las prácticas inclusivas del personal docente, las estrategias que utiliza para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, su percepción de autoeficacia para desarrollar prácticas inclusivas y sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la educación inclusiva (autoevaluadas y mediante la observación de un tercero de escuelas con apoyo de las USAER), de escuelas nominadas como exitosas;
b) Comparar estadísticamente las fortalezas y las áreas de oportundidad de las prácticas inclusivas de las y los maestros, las estrategias que utilizan para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, su percepción de autoeficacia para desarrollar prácticas inclusivas y sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la educación inclusiva en contextos urbanos y rurales de escuelas con apoyo de las USAER nominadas como exitosas.

Método

Diseño. Se trata de un estudio cuantitativo (intergrupos) (Hernández, et al., 2010).

Muestra. En el estudio participaron profesores de escuelas nominadas como exitosas en el proceso de inclusión y en cuyas aulas había al menos un alumno con necesidades educativas especiales. Participaron: 10 docentes de Colima, 17 de Sonora y 34 de San Luis Potosí, para un total de 61. De ellos, 48 trabajaban en escuelas urbanas y 13 en escuelas rurales, todas con apoyo de educación especial.

Instrumentos y procedimiento.

Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA)-Autorreporte: este instrumento fue creado por García et al. (2018b). Valora distintas dimensiones de las prácticas inclusivas que se agrupan en las siguientes subescalas: *Condiciones físicas del aula, Planeación, Uso de tiempo, Metodología, Evaluación, Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí, Práctica del personal de apoyo, Reflexión y sensibilización, Formación docente, Práctica personal de apoyo y maestros de grupo* y *Práctica del personal de educación regular y familias*. Está formada por 58 reactivos en formato de auto aplicación que se contestan en escala de Likert (1= Siempre: 2= Casi siempre; 3= Algunas veces, y 4= Nunca). Cuenta con los requisitos de confiabilidad (alfa de Cronbach para toda la escala de .93) y validez calculada mediante el análisis factorial exploratorio que mostró que las categorías del instrumento son apropiadas (Flores, et al., 2023; García, et a., 2018b).

Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (CEFA), de Mitchell (2014). Este cuestionario está formado por un apartado en el que se piden datos sociodemográficos y 34 reactivos de escala tipo Likert (1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= A menudo, y 4 = Muy a menudo). Ramos, et al., (2020) hicieron un estudio para determinar sus características psicométricas y encontraron un aceptable índice de alfa de Cronbach (.71); el análisis

factorial mostró coincidencias con el modelo original, con excepción de un factor. Las subescalas que componen este instrumento son: *Contexto de aprendizaje*, *Estrategias de enseñanza*, *Estrategias del comportamiento*, *Estrategias de cooperación*

interinstitucional y Estrategias de recursos para el aprendizaje.

Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés): se trata de un instrumento auto aplicado que valora tres constructos relacionados con la educación inclusiva, agrupados en tres subescalas: *Sentimientos, Actitudes* y *Preocupaciones de la planta docente*. La versión investigada en México consta de una escala breve y confiable de 15 reactivos que, de manera autoaplicada, muestran cuatro opciones tipo Likert (1= En total desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo, y 4= Totalmente de acuerdo). En el estudio realizado en México se encontró un alfa de Cronbach de la escala total de .72 (Forlin, et al., 2010; Romero, et al., 2013).

Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP, por sus siglas en inglés). Este instrumento valora algunos de los factores que contribuyen al éxito en la implementación de la inclusión, agrupados en tres subescalas: *Eficacia para utilizar instrucciones inclusivas, Eficacia para el manejo de las conductas* y *Eficacia para la colaboración*. Se trata de un instrumento auto aplicado, con seis opciones de respuesta en escala Likert (1= Total desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Algo en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= De acuerdo, y 6= En total acuerdo). El coeficiente de Cronbach para la escala total fue de .90 (Forlin et al., 2010).

Evaluación de las competencias docentes y clima de aula (CODCA). Este instrumento requiere la participación de un observador externo al grupo. El Protocolo evalúa la efectividad y calidad de los procesos de interacción que se producen en un aula (Gómez-Martínez, et al., (2017); mide tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional. Cuenta con 39 reactivos en escala Likert (1= Nunca; 2= casi nunca; 3= Casi siempre, y 4= Siempre). Este instrumento está organizado en las siguientes subescalas: *Ámbito afectivo, Manejo conductual, Organización, Formatos de aprendizaje, Manejo de los aprendizajes* y *Retroalimentación docente.*

Se debe tomar en cuenta que, en la práctica, la finalidad de la aplicación de estos instrumentos **no** es comparar los puntajes de una persona o grupo con un grupo de referencia, sino de identificar el perfil de sus prácticas, lo que consiste en determinar las fortalezas y las áreas de oportunidad relacionadas con las prácticas inclusivas.

Aspectos éticos: el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (institución líder del proyecto), aprobó la realización de esta investigación (número de registro 213 008 2019). Los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se les garantizó la confidencialidad, se

informó de las características de la investigación, de la ausencia de riesgos y de su participación voluntaria.

Procedimiento:

Se formó un equipo de investigadores titulares de los estados de Colima, San Luis Potosí y Sonora, los cuales buscaron distintos apoyos para la realización del trabajo de campo. En Colima se solicitó la participación desde el Departamento de Educación Especial de la entidad. En San Luis Potosí participaron tres alumnos de Psicología que estaban haciendo su servicio social. En Sonora realizó el trabajo de campo un alumno de Maestría, quien hizo su tesis con parte de los resultados de la investigación en su estado.

En cada estado, se pidió a las autoridades estatales de educación especial que identificaran escuelas exitosas en la implementación de la educación inclusiva. Se gestionaron los permisos. Se acudió a los centros escolares y se pidió a los directores que identificaran a algún docente que atendiera a alumnos con necesidades específicas de apoyo, con o sin discapacidad. Se explicó el proyecto a estos docentes y se solicitó su participación voluntaria e informada (firmaron el consetimiento informado). Finalmente, entre noviembre de 2019 y principios de marzo de 2020 se inició el trabajo de campo en cada una de las entidades; sin embargo, el 14 de marzo de 2020 se cerraron todas las escuelas del país por la pandemia provocada por la COVID-19, lo que impidió completar las aplicaciones como se tenía planeado. A mediados del año 2021 se reanudaron las clases presenciales, pero los meses iniciales fueron muy difíciles para la planta docente, lo que impidió que se retomara la aplicación de los instrumentos. Se tenía previsto incluir escuelas con y sin apoyo de personal de educación especial (USAER), sin embargo, el número de docentes participantes de escuelas regulares sin servicio de USAER fue muy bajo (al inicio de la investigación se privilegió el trabajo en escuelas con USAER), por eso este segmento no se tomó en cuenta para el presente trabajo.

Análisis de los datos: se hicieron análisis cuantitativos con estadística descriptiva e inferencial con t de Student por instrumento y tipo de escuela.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de las personas participantes en los distintos instrumentos que se les aplicaron. Las prácticas altas equivalen a puntajes iguales o superiores a 3 (en la GEPIA se aumentó un poco, pues en general los puntajes fueron altos), las prácticas poco desarrolladas son las que obtienen los menores puntajes.

En la Tabla 1, que presenta los resultados obtenidos por los participantes en la GEPIA, se aprecia que los resultados tienden a ser altos (superiores a 3.3), ubicándose entre las

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

categorías “casi siempre” y “siempre”, lo que indica autoevaluaciones altas de los docentes con respecto a sus prácticas inclusivas. En los puntajes totales (que incluyen los puntajes de las escuelas urbanas y rurales), las subescalas altas son *Planeación, Uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Relación docentes-estudiantes, Reflexión y sensibilización, Formación docente y Escala total.* El puntaje más bajo se ubica en la subescala de *Prácticas del personal de apoyo y los docentes*, seguidos por las subescalas *Prácticas del docente con familias* y *Práctica del personal de apoyo*.

Tabla 1

Medias y desviaciones estándar de las subescalas y del total de la GEPIA (N= 61).

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales*	
Subescalas GEPIA y Escala Total	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Condiciones físicas del aula	3.05	.71	3.31	.51	3.13	.66
Planeación	3.35	.50	3.48	.31	3.39	.45
Uso del tiempo	3.45	.55	3.40	.51	3.44	.54
Metodología	3.46	.49	3.49	.34	3.47	.44
Evaluación	3.43	.56	3.29	.66	3.39	.59
Relación docentes - estudiantes	3.41	.49	3.34	.47	3.39	.48
Práctica del personal de apoyo	3.27	.74	2.68	1.03	3.08	.88
Reflexión y sensibilización	3.55	.45	3.57	.31	3.56	.40
Formación docente	3.34	.67	3.31	.61	3.33	.65
Prácticas del personal de apoyo y los docentes	3.14	.78	2.52	.99	2.94	.89
Prácticas del docente con familias	3.09	.71	3.11	.63	3.09	.68
Escala total	**3.36**	**.45**	**3.30**	**.33**	**3.34**	**.41**

*Se resaltan en gris los puntajes altos, superiores a 3.3 Elaboración propia.

En la Tabla 2 se registran los puntajes del Cuestionario de Estrategias para Favorecer los Aprendizajes de Mitchell. Se podrá apreciar que estos puntajes, son más bajos que los de la GEPIA, aunque muy cercanos a la categoría “casi siempre”. Los puntajes totales más altos (de 3 o más) aparecen en tres subescalas: *Contextos de aprendizaje, Estrategias de enseñanza*

y *Estrategias de comportamiento*. El puntaje más bajo se ubica en la subescala *Estrategia de recursos para el aprendizaje*

Tabla 2.

Medias y desviaciones estándar de las subescalas y del total del Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (CEFA) (N= 52)

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales *	
Subescalas CEFA y Escala Total	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Contexto de Aprendizaje	3.13	.44	2.62	.55	3.01	.51
Estrategias de Enseñanza	3.07	.62	2.96	.53	3.05	.60
Estrategias de Comportamiento	3.05	.53	2.88	.50	3.02	.52
Estrategia de Cooperación Interinstitucional	3.02	.52	2.69	.53	2.95	.53
Estrategia de Recursos de Aprendizaje	2.20	.58	2.05	.73	2.17	.61
Escala Total	2.97	.45	2.67	.48	2.91	.48

* Se resaltan en gris los puntajes altos, superiores a 3.0

Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la SACIE . Los puntajes tienden a ser altos. El puntaje más alto aparecen en la subescala de *Sentimientos* y el más bajo en la de *Preocupaciones*.

Tabla 3

Medias y desviaciones estándar de las subescalas y total de la SACIE (N= 58)

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales	
Subescalas de la SACIE	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Sentimientos	3.14	.53	3.11	.60	3.13	.54

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Actitudes	2.76	.73	2.88	.70	2.79	.72
Preocupaciones	2.67	.42	2.32	.57	2.56	.49
Escala Total	**2.13**	**.39**	**2.21**	**.44**	**2.16**	**.40**

Elaboración propia.

En la Tabla 4 se podrán apreciar los puntajes de la TEIP. En general, los puntajes promedio del TEIP son homogéneos y altos, muy cercanos a 5 (el puntaje máximo es de 6, el puntaje de 5 indica "De acuerdo"). La escala con puntajes totales más altos es *Enseñanza inclusiva.* La escala con puntaje más bajo es *Manejo de conducta*.

Tabla 4

Medias y desviaciones estándar de las subescalas y total de la TEIP (N= 58)

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales	
Subescalas TEIP y Escala Total	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Enseñanza Inclusiva	5.06	.63	4.97	.75	5.03	.68
Colaboración	4.92	.59	4.68	.85	4.82	.69
Manejo de Conducta	4.90	.68	4.80	.85	4.87	.73
Escala Total	4.95	.56	4.81	.79	4.92	.63

Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 5, correspondientes a la Escala CODCA, son particularmente útiles, pues no es un instrumento de autopercepción (como los demás), sino que un observador independiente contesta el protocolo (el valor mínimo es de 1 y el máximo de 4). En general, los puntajes tienden a ser más bajos que en otros instrumentos, solamente hay una subescala con un puntaje superior a 3. Se puede considerar como alto el puntaje de la subescala *Aspecto afectivo*, y como puntajes moderadamente altos las subescalas *Manejo conductual* y *Organización.* Los puntajes más bajos se registran en la subescala de *Manejo de aprendizajes.*

Tabla 5

Medias y desviaciones estándar de las subescalas y del total de CODCA (N= 48)

	Tipo de escuela: Urbana		Tipo de escuela: Rural		Resultados Totales	
Subescalas CODCA y Total	Media	D. E.	Media	D. E.	Media	D. E.
Ambiente afectivo	3.02	.52	3.15	.79	3.05	.60
Manejo conductual	2.90	.65	2.88	.79	2.90	.68
Organización	2.75	.64	2.88	.83	2.78	.69
Formatos de Aprendizaje	2.64	.54	2.61	.85	2.63	.63
Manejo de los Aprendizajes	2.47	.68	1.75	.20	2.28	.67
Retroalimentación	2.71	.42	2.52	.59	2.66	.47
Escala Total	2.83	.46	2.78	.65	2.82	.51

Elaboración propia.

En relación con el segundo objetivo específico, se compararon mediante la prueba t de Student los resultados obtenidos por los docentes de las escuelas urbanas y rurales. Los resultados de esta comparación se pueden apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6

Comparación entre los resultados de las escuelas localizadas en ambientes urbanos y ambientes rurales

Instrumento	Diferencias	Valores
GEPIA	No hay diferencias en ninguna de las subescalas ni en la total	
CEFA	No hay diferencias en ninguna de las subescalas, pero sí en la total	*Escala total* t= 4.882, gl= 50, p≤ .000.
SACIE	Diferencias en la subescala de P*reocupaciones*	*Preocupaciones* t=2.143, gl= 45, p≤.038
TEIP	No hay diferencias en ninguna de las subescalas ni en la total	
CODCA	Hay diferencias en las siguientes subescalas: Ambiente afectivo Manejo de conducta Manejo de los aprendizajes	*Ambiente afectivo* t= 4.505, gl= 29, p≤.000 *Manejo de conducta* t= 2.131, gl= 29, p≤.0422

	Retroalimentación	*Manejo de los aprendizajes* t= 2.429, gl= 29, p≤.022 *Retroalimentación* t= 2.741, gl= 28, p≤.011

Como se podrá apreciar en la Tabla 6, hubo pocas diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de prácticas inclusivas por parte de los docentes de escuelas ubicadas en ambientes rurales y urbanos, solamente en la escala total de la CEFA y en una subescala de la SACIE (*Preocupaciones*). Sin embargo, en la CODCA, en la cual un observador externo hace la valoración, se muestran diferencias en cuatro de las subescalas.

Discusión

Los objetivos que se persiguen en la investigación son la identificación de las prácticas inclusivas de docentes de escuelas nominadas como exitosas; además, se buscó identificar si había diferencias entre la autopercepción y una evaluación independiente entre los docentes de esas mismas escuelas, divididas en escuelas urbanas y rurales. Las escuelas están ubicadas en Colima, Sonora y San Luis Potosí, y fueron nominadas como exitosas por parte de las autoridades educativas.

En relación con el primer objetivo se encontró que la planta docente autovalora sus prácticas inclusivas, en general, como altas. En la GEPIA, los docentes mostraron puntajes superiores a 3 en todas las subescalas (la Escala total fue de 3.34). Los puntajes más altos aparecen en siete subescalas: *Uso del tiempo*, la cual indica que la planta docente utiliza eficazmente el tiempo de clase para motivar a todo el grupo en la realización de las actividades y también se aprovecha para el desarrollo de las competencias, evitando actividades que no las favorezcan; *Metodología*, que muestra que los docentes toman en cuenta los conocimientos previos y el ritmo y estilo de aprendizaje de todos sus alumnos; además, que sus explicaciones y los contenidos sean accesibles a todos y que propicie el aprendizaje significativo; *Evaluación*, que indica que los docentes se esfuerzan por hacer evaluaciones formativas en las que se toman en cuenta las características de los estudiantes; *Relación docentes-estudiantes*, que muestra que los docentes promueven relaciones sanas, de respeto entre los estudiantes y con los mismos docentes; *Reflexión y sensibilización*, que indica que los docentes revisan y reflexionan sobre su metodología y evaluación para mejorarlas, evitan prácticas discriminatorias, pues toman en cuenta a todos sus alumnos y comparten con otros profesionales sus experiencias potitivas y *Formación docente*, que indica que los docentes buscan capacitarse de manera constante.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Las subescalas con un puntaje relativamente bajo fueron *Prácticas del personal de apoyo y los docentes*, *Práctica del personal de apoyo* y *Prácticas del docente con familias.* La primera muestra que se deben mejorar las condiciones en que otros profesionales y el docente ofrecen el apoyo al alumnado y a las familias. La segunda indica la necesidad de establecer mejores condiciones para el trabajo del personal de apoyo a los docentes pues, con frecuencia, no se cuenta ni siquiera con los espacios institucionales para el trabajo conjunto. En relación con *Prácticas del docente con familias* indica que los docentes deben mejorar su relación y comunicación con las familias a fin de promover su cooperación para la realización de actividades escolares (por ejemplo, las tareas).

Al comparar los resultados de los docentes de zonas urbanas con los docentes de zonas rurales no se encontraron diferencias significativas.

En el Cuestionario de Estrategias para Favorecer los Aprendizajes de Mitchell, los puntajes generales más altos se ubican en las subescalas *Contextos de aprendizaje*, *Estrategias de enseñanza* y *Estrategias de comportamiento*. Estos resultados indican que los docentes consideran que promueven, en un ambiente de trabajo agradable y seguro, el trabajo colaborativo con sus colegas, las familias y también los estudiantes, además de promover un ambiente de aceptación e inclusión (*Contexto de aprendizaje*); también consideran que enseñan a sus estudiantes de manera explícita estrategias cognitivas de memoria, de comprensión lectora y de revisión de las ideas principales (*Estrategias de enseñanza*); desarrollan, además, altas expectativas sobre sus aprendizajes y ayudan a sus estudiantes a autorregularse para evitar las conductas disruptivas (*Estrategias de comportamiento*).

En relación con el menor puntaje, los docentes de ambos tipos de escuela expresan la necesidad de contar con mayores apoyos para las escuelas y mayores recursos para los docentes, de tal forma que puedan brindar una mejor atención al estudiantado con NEE (*Estrategias de recursos para el aprendizaje*).

A pesar de no encontrarse diferencias significativas en las subescalas, los docentes de escuelas urbanas tienen puntajes ligeramente más altos que los de escuelas rurales, lo cual se refleja en el puntaje total, en el cual sí hay diferencias estadísticamente significativas; esto revela las inequidades del sistema educativo.

En la SACIE, el puntaje general alto de la subescala de *Sentimientos* indica que los docentes no consideran a la discapacidad como una condición demasiado negativa y amenazante, mientras el puntaje general bajo en la subescala de *Preocupaciones* indica que los docentes están poco preocupados por no poder ofrecer toda la atención que requiere la presencia del alumnado con discapacidad, sea por exceso de trabajo o falta de conocimientos. En esta subescala, hubo diferencias significativas, lo cual indica que los docentes de escuelas urbanas están menos preocupados que los de escuelas rurales.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

En el TEIP, aparece la subescala de *Enseñanza inclusiva* con la puntuación más alta lo cual implica autoconfianza en explicar expectativas, diseñar actividades desafiantes y organizar a sus alumnos para optimizar sus aprendizajes; la subescala más más baja es la de *Recursos para el aprendizaje*, relacionada con la necesidad de que el sistema educativo proporcione apoyos paraprofesionales a los docentes, los alumnos y las familias, además de equipo específico, de infraestructura y de recursos tecnologicos para trabajar con alumnos con discapacidad. En la TEIP, no se encontraron diferencias entre los docentes de escuelas urbanas y rurales.

Finalmente, en la CODCA, el puntaje alto en la subescala *Aspecto afectivo* muestra que los docentes se preocupan, reconocen y promueven la participación activa y las relaciones de respeto entre todo el alumnado, hay confianza y comunicación entre ellos. El puntaje moderadamente alto en *Manejo conductual* muestra que se regula la conducta de manera apropiada y sin castigos y hay un buen ambiente de aula y en *Organización* que en las transiciones entre clase y clase se aprovecha el tiempo y que los estudiantes conocen los objetivos de las clases, lo cual favorece el aprendizaje. Por otro lado, la subescala de *Manejo de aprendizajes* aparece con el puntaje más bajo, lo que indica que el alumnado requiere que los problemas revisados en clase sean prácticos y que puedan contar con mayor independencia para resolverlos, que sus docentes fomenten el análisis y la reflexión y que consideren sus aprendizajes previos. Los docentes de escuelas rurales obtienen puntajes significativamente más altos en *Aspecto afectivo* y más bajos en *Manejo conductual*, *Manejo de aprendizajes y Retroalimentación,* lo que indica que los profesores de escuelas rurales cuentan con más recursos personales, lo que les permite establecer relaciones muy cercanas y afectivas con su alumnado, pero pueden tener menos recursos metodológicos para la enseñanza, que sus pares de escuelas urbanas.

Los resultaos de la GEPIA de la presente investigación coinciden en lo general con los resultados reportados por Márquez et al. (2021), García et al., (2022) y García et al., (2023). En todos estos estudios una de las subescalas con el mayor puntaje es *Reflexión* y *sensibilización*, que se relaciona con la revisión de la metodología utilizada por los docentes para mejorarlas y tomar en cuenta a todos sus estudiantes. Por otro lado, en estos mismos estudios una de las subescalas con el puntaje más bajo es la de *Prácticas del docente con las familias*, relación que con frecuencia es distante y conflictiva. Tal como lo mencionan Valdés y Yañez (2013), algunos docentes consideran que las MyP muestran desinterés por acercarse y participar en los asuntos relacionados con la escolarización de sus hijos e incluso consideran innecesario diseñar estrategias para modificar esta situación. También debe mencionarse que esta situación podría haber sufrido cambios a partir de la necesidad que impuso la pandemia por el COVID-19 de que las MyP coordinaran la realización de los trabajos escolares de sus hijas e hijos. García, et al (2021) mostraron en enorme desgaste sufrido por las familias mexicanas en los ámbitos económico, social, familiar y de salud y cómo sobre todo las madres manifestaron cansancio y frustración por los pobres resultados

académicos de sus hijas e hijos, producto de las pobres condiciones en que trataron de cumplir con las tareas escolares asignadas por sus docentes.

Otros puntajes bajos de la actual investigación coinciden con el trabajo de Márquez, en cuanto a las subescalas *Práctica del personal de apoyo* y *Prácticas del personal de apoyo y los docentes*, lo cual implica que la planta docente considera que el personal de apoyo (en este caso de USAER, único personal que apoya a los docentes en el trabajo con el alumnado con NEE) debe mejorar, además de que deben establecerse relaciones más cercanas y condiciones más propicias para la colaboración entre ambos profesionales.

En relación con el CEFA, los resultados de la presente investigación coinciden con las investigaciones de Murillo et al., (2020), Márquez et al., (2021), Valdivia (2023) y García (2023) en cuanto a que una de las subescalas con mayor puntaje es la de *Contexto de aprendizaje* la cual, como se mencionó antes, muestra los esfuerzos realizados por los docentes para promover un ambiente de trabajo agradable y seguro, el trabajo colaborativo con sus colegas, las familias y también con los estudiantes, además de promover un ambiente de aceptación e inclusión. Todas las investigaciones mencionadas mostraron como escala con menor puntaje a *Recursos para el aprendizaje*, que se relaciona con la necesidad de contar con mayores apoyos para las escuelas y mayores recursos para los docentes, de tal forma que puedan brindar una mejor atención al estudiantado con NEE.

En relación con el TEIP, los resultados de la presente investigación en cuanto a la subescala con mayor puntaje coinciden con los de Murillo et al., (2020), García et al., (2022) y García (2023), la cual es la de *Autoeficacia para desarrollar la enseñanza inclusiva*, subescala que, como se mencionó antes, implica autoconfianza en explicar expectativas, diseñar actividades desafiantes y organizar a sus alumnos para optimizar sus aprendizajes. Los mismos estudios encuentran como subescalas con los puntajes más bajos la de *Colaboración* (habilidad para concitar la colaboración de las familias y de otros profesionales) y la de *Manejo de conducta* (implica menor confianza para prevenir o controlar la conducta disruptiva de algunos alumnos). Llama mucho la atención que los anteriores resultados no coincidan con los de Márquez et al (2021), quienes encontraron que la subescala más alta fue la de *Colaboración* y la más baja la de *Autoeficacia para desarrollar la enseñanza inclusiva.* Es probable que esta situación se relacione con la población con la que trabajan los participantes de la investigación de Márquez et al., pues se trata de estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes y trabajan en una escuela especial.

En relación con la SACIE, se podrá observar que los resultados de la presente investigación son muy parecidos a los de las investigaciones de García, (2022), García et al., (2023) y Valdivia (2023), pues en todos ellos se muestra como puntaje alto la subescala de *Sentimientos*, lo que indica que la discapacidad no genera mucho temor, incluso frente a la posibilidad de desarrollarla de manera personal.

En relación con los puntajes relativamente bajos, los resultados de la presente investigación coinciden con los de García et al., (2023) y Valdivia (2023), presentándose en la subescala de *Preocupaciones*, lo que implica que la planta docente de ambos tipos de escuela manifiestan pocas preocupaciones con respecto a la aceptación de alumnos con discapacidad por el resto de los estudiantes y no creen que su presencia los estrese ni les genere más trabajo o que no sepan cómo trabajar con ellos.

Finalmente, en cuanto a la CODCA se tiene que mencionar que es la primera vez que se aplica en una muestra relativamente grande. El único antecedente se encuentra en García et al., (2023), donde solamente se hicieron nueve observaciones, por lo que sus resultados son muy preliminares y no comparables. En la presente investigación, las subescalas con el puntaje más alto son *Aspecto afectivo* (preocupación de los docentes por promover la participación y las relaciones de respeto entre todo el alumnado y con compañeros), los cuales coinciden con los resultados de la GEPIA (*Reflexión y sensibilización* y *Relación docentes-estudiantes)*, *Manejo conductual* (coincide con los resultados del CEFA en la subescala *Manejo de los comportamientos*) y *Organización* (coincide con los resultados de la GEPIA en la subescala *Uso del tiempo*).

En síntesis, los resultados de los distintos instrumentos utilizados en la presente investigación, particularmente los puntajes bajos, permiten desarrollar acciones de actualizacion para ir mejorándo las prácticas inclusivas de los docentes. Estos puntajes bajos y las diferencias estadísticas a favor de la escuelas urbanas se relacionan con condiciones más estructurales del sistema educativo mexicano: la necesidad de contar con mayores apoyos especializados para trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo o bien de condiciones para aprovechar mejor estos apoyos (tiempos para el trabajo colaborativo entre la USAER y los docentes, que el apoyo se centre en los docentes y que se trabaje con las familias); mayores recursos para las escuelas y para los docentes, a fin de asegurar el logro de mayores aprendizajes de todo el estudiantado; capacitación específica para enfrentar las conductas disruptivas de los estudiantes y una mayor sensibilización para entender a la discapacidad de manera distinta (para desdramatizar la discapacidad sin trivializarla).

Se reitera que la utilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación radica en que el profesorado determine cuáles son sus buenas prácticas inclusivas y, sobre todo, cuáles necesita mejorar .

Conclusiones

Los docentes mexicanos buscan desarrollar altas prácticas inclusivas en sus aulas. Los resultados de la investigación muestran que los docentes (al menos desde la autopercepción de los implicados y también desde una evaluación externa) hacen esfuerzos por desarrollar prácticas inclusivas, por utilizar estrategias para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, por incrementar su autopercepción de autoeficacia para implementar la educación inclusiva

y mejorar sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en relación con la educación inclusiva, de escuelas nominadas como exitosas.

Los docentes de escuellas rurales obtienen, en general, puntajes menores que los docentes de escuelas urbanas (solo algunos estadísticamente significativos).

Debe resultar claro que un cambio sistémico como el exigido por la educación inclusiva va más allá de la buena voluntad y esfuerzos de los docentes. Es cierto que los docentes cuentan, en general, con el apoyo de sus autoridades inmediatas, supervisores y jefes de sector, quienes con frecuencia organizan conferencias y talleres, aunque con presupuestos muy limitados. Sin embargo, se requieren amplios apoyos institucionales para apuntalar estas prácticas, a fin de garantizar su sostenibilidad. El alumnado que vive en condiciones de vulnerabilidad y el resto del alumnado se verían ampliamente beneficiados por estos apoyos.

Limitaciones de la presente investigación

Como se mencionó, el cierre de las escuelas por la aparición del COVID-19 impidió que se desarrollara la investigación como se había planeado. Por otro lado, como se mencionó en el trabajo, el concepto de escuela exitosa es muy complejo, resultaba muy difícil precisarol; por lo anterior, a las autoridades que nominaron a las escuelas como exitosas solamente se les pidió dicha nominación, por lo cual los criterios utilizados para hacerlo pueden haber sido muy distintos. Además, no se trabajó con todos los docentes de las escuelas nominadas, sino solamente con aquellos que atendían a algún estudiante con necesidades específicas de apoyo. Otra limitación tiene que ver con el tamaño de la muestra, el cual es pequeño; así, es imprescindible realizar estudios con muestras más amplias. Por lo anterior, se recomienda tomar los resultados de este trabajo con las debidas reservas.

Agradecimientos

Los autores del presente trabajo desean expresar su agradecimiento a las autoridades y, sobre todo, a los docentes de Colima, Sonora y San Luis Potosí que participaron de manera generosa y desinteresada en la presente investigación. Sin su apoyo, estudios como el presente no podrían realizarse.

Referencias

Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionada, G. (2022). La educación inclusiva como un derecho humano. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Comentario General Nº 4 /2016 de 2 de septiembre. Artículo 24. El derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf

Cortés, P., González, B. y Sanz, C. (2021). Ainscow Mel. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa. *Revista Devenir*, 40, Año XIV, Quinta Época, 263-274. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340- 5104.10.01.09>

Flores, V., García, I., Romero, S. y Silva. G. (2023). Propiedades psicométricas de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas para Estudiantes Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16(1), 117-135. https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.007.

Forlin, García, Romero-Contreras, Fletcher y Rodríguez (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.

García-Cedillo, I. (2018a). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359

García-Cedillo, I., Coronado-Osuna, G., Rodríguez-Quiñones, B. y Romero-Contreras, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una Escuela Normal del noreste de México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 34, 256-23. ISSN 1870-5308 DOI: https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797

García-Cedillo, I., Márquez-Cabellos, N. G., Rubio-Rodríguez, S., Saldívar-Reyes, A. y Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, 25(48), 1-25. https://doi.org/10.17081/

García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP

García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. J. (2018b). Algunas propiedades psicométricas de las Guías para Evaluar Prácticas Inclusivas en el Aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. DOI://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23150

García-Cedillo, I., Romero Contreras, S. y Flores Barrera, V. J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, I(1), 76-92 ISSN: 2387-0907https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1050

García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Vazquez Martínez, B. N. y Blanco, E. (2023). Prácticas inclusivas de docentes mexicanos en primaria y secundaria (2023). *Revista Chakiñan*, 20, 160-177. https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/877/877

Gómez-Martínez, G. E., Romero-Contreras, S., & García de Loera, L. (2017). Evaluación de las Competencias Docentes y el Clima de Aula - CODCA. (Documento de circulación interna, no publicado). Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Guevara, Y. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1023-1050. https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art13.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial Mac Graw Hill.

López-Torrijo, M. (2014). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la comunidad valenciana. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 223-245

Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). *Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature*. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), Measuring Inclusive Education (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald.

Márquez, N. G., Andrade, A. I. y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21*(2), 1-24. Doi. 10.15517/aie.v21i2.46759

Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación, 20*(1), 1-26. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40060

Organización de las Naciones Unidas (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. ONU. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54. https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf

Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., López-Valenzuela, M. I. y Murillo-Parra, M. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. DOI: 10.15359/ree.24-1.6

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educ@ción en Contexto*, Vol. III, N° Especial, 109-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624

Romero-Contreras, S. y García-Cedillo, I. (2023). *Educación inclusiva en México: trayectoria y perspectivas*. En Alvarado, N. y Quezada, M. T. Infancia y discapacidad. Posturas críticas contemporáneas. El Colegio de San Luis A.C.

Romero-Contreras, S. García-Cedillo, I., & Fletcher. T. (2019). *The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives*. In M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas & A.J. Artiles (eds.), The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education (509-523). London: SAGE.

Romero-Contreras, S., Garcia-Cedillo, I., Forlin C. & Lomelí-Hernández, K. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process?. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, DOI: 10.1080/02607476.2013.836340

Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. e Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73 https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055

Salinas, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich, M. S. y Hojas, A. M. (2013). *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. https://rieoei.org/RIE/article/view/502/939

SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. México*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SEP (2007). *Todos en la misma escuela. Experiencias exitosas en integración educativa 2005-2006*. México, D. Secretaría de Educación Pública.

SEP (s.f.). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. México*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Torres, J. (2021). Las prácticas docentes inclusivas: Un camino sobre sus incidencias. *Revista Castalia*, 36, 109-127. http://revistas.academia.cl/index.php/castalia/article/view/1922/2171

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615

Valdés, Á., y Yáñez, A. (2013). Diferencias en el fomento de la participación familiar en escuelas primarias con alto y bajo desempeño en la prueba enlace. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 115-133. https://www.redalyc.org/pdf/802/80228344007.pdf

Valdivia Alba, I. (2023). *Evaluación de un taller sobre conocimientos, actitudes, preocupaciones y prácticas docentes respecto a la educación inclusiva, con énfasis en el alumnado diagnosticado con trastorno del espectro autista*. Tesis de Maestría. Universidad de Guadalajara, México.

Villa, R., Thousand, J., Nevian, A. & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education* 33(3), 33-50. https://webpages.charlotte.edu/cpobrie/Villa-Thousand.pdf

Acerca de los autores

Ismael García Cedillo, doctor en Psicología Clínica, egresado de la UNAM. Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Fue director del Proyecto Nacional de Integración Educativa (1998-2001). Trabajó como psicólogo clínico del Latin American Health Institute de Boston, Massachusetts (2002-2004). Ha publicado numerosos libros, capítulos de libros y artículos de investigación sobre la integración educativa y la educación inclusiva en revistas internacionales y nacionales. Es primer autor de tres cursos nacionales sobre integración/inclusión impartidos por la Secretaría de Educación Pública. Co-director del proyecto Especialización en Educación Inclusiva Paraguay, implementado en 2017 y 2018. Perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico Consolidado Evaluación e Intervención en Psicología y Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel ll.

Silvia Romero Contreras, doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Investigadora Nacional Nivel II (SNI-II). Líder del cuerpo académico consolidado: Evaluación e Intervención en Psicología y Educación CA-UASLP 196.Fundadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UASLP. Coordinadora del Laboratorio de Literacidad LabLit Catherine E. Snow en la Facultad de Psicología-UASLP. Miembro del Núcleo Básico de a Maestría y el Doctorado en Psicología y del Programa Multidisciplinario de Posgrados en Ciencias Ambientales y del Doctorado en Psicología, UASLP. Principales líneas de investigación: Evaluación e intervención en psicopedagogía de la lengua, Educación inclusiva, Formación docente, Educación comunitaria sustentable.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos, doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente es Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. Adscrita al Cuerpo Académico Culturas, políticas y procesos educativos UCOL-CA-104. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, Perfil PRODEP. Se ha desempeñado como docente en los programas académicos de la Licenciatura en educación especial y la Maestría en intervencion educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. También labora como Directora de la USAER 17 de los servicios de apoyo de educación especial en la Secretaría de Educación. Es autora de artículos científicos, capítulos de libros y co-autora de libros en temas relacionados con educación inclusiva, formación docente y atención a las altas capacidades cognitivas.

Dora Yolanda Ramos Estrada, doctora en Educación por la Nova Southeastern University, Maestría en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 1993, está adscrita al departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora como Profesora de tiempo completo. Es Integrante del núcleo académico de la Maestría y Doctorado en Investigación Psicológica (PNPC-CONACyT). Líder de Cuerpo Académico Consolidado Actores y Procesos Psicoeducativos. Ha sido responsable y colaboradora en proyectos de investigación y ha participado como autora y coautora de artículos, capítulos de libro y memorias de congreso. Cuenta con el reconocimiento del perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Respira sin miedo. El trabajo de inclusión en el contexto universitario

Breathe without fear. The work of inclusion in the university context

Jhonatthan Maldonado Ramírez[1]

Resumen; El trabajo de inclusión es la inversión de energías, esfuerzos, saberes y sentires que se despliegan para transformar a las comunidades educativas, en este caso, en el contexto universitario; la aspiración ética es que *cualquiera* (transcendiendo toda personificación) en *dondequiera* (en cualquier lugar y en todas partes) pueda respirar sin miedo, y para esto hay que afirmar las diferencias, no diluirlas.

Palabras clave: trabajo de inclusión, aspiración, diferencia, comunidad, diversidades sexo-genéricas, discapacidad.

Abstract: The work of inclusion is the investment of energy, efforts, knowledge and feelings that are deployed to transform educational communities, in this case, in the university context; The ethical aspiration is that anyone (transcending all personification) anywhere (anywhere and everywhere) can breathe without fear, and for this differences must be affirmed, not diluted.

Keywords: inclusion work, aspiration, difference, community, sex-gender diversities, disabilities.

Recepción: 12/abril/2023

Aceptación: 12/diciembre/2023

Forma de citar: Maldonado, Jhonatthan. (2024). Respira sin miedo. El trabajo de inclusión en el contexto universitario. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 108 - 136 .

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México; email: inclusion.diige@correo.buap.mx

Respira sin miedo.
El trabajo de inclusión en el contexto universitario

Es desgarrador el que las ideas fundamentales con las que uno encuentra sentido al mundo ya no le sirvan. Desgarrador el distanciamiento con lo que uno ha sido, ruptura con apegos afectivos a ideas y personas, que nos conducen a la soledad. Búsqueda angustiada de otra forma de expresarme cuando la que conocía ya no me sirve. Sensación de haberme quedado sin palabras; el entrampamiento de seguir prisionero de un lenguaje formal, lineal, unívoco, cerrado –con pretensiones de verdad– cuando lo que quiero hacer es provocar, intranquilizar, seducir, sugerir.

Edgardo Lander, *Contribución a la crítica del marxismo realmente existente: verdad, ciencia y conocimiento*.

Introducción

El presente ensayo es un ejercicio reflexivo sobre los desafíos que considero impugnan los esfuerzos, las energías, los sentires y saberes de quienes ejercen el trabajo de inclusión en el contexto universitario;[2] lo que comparto son inquietudes situadas, parciales y encarnadas, así como intuiciones pedagógicas que he vivenciado durante estos dos años[3] como responsable del Área de Atención a las Diversidades Sexo-Genéricas y Discapacidades en la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Me interesa exponer cómo algunas de mis experiencias alrededor de la inclusión delinean una vocación, un trabajo y una profesionalización que trae consigo el desdoblamiento contradictorio entre la trayectoria biográfica, la formación académica, el activismo por la transformación social y las oportunidades laborales.

Así, dedico el primer apartado del ensayo a situar el lugar de habla en la narrativa por la inclusión, el segundo a la voluntariedad de la inclusión, el tercero a especificar mi propuesta sobre qué es el trabajo de inclusión y el cuarto a un incipiente bosquejo de los desafíos que confrontan a las personas que trabajan por la inclusión en el contexto universitario.

1. Hacia un futuro colectivo: ¿quién escribe y para qué?

Como disse Rosane Borges para matéria "O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público", pensar lugar de fala é uma postura ética, pois

[2] Este es un ensayo inspirado por el *trabajo de diversidad* de Sara Ahmed (2018) y su compromiso por transformar las universidades, desde una gestión institucional que impulse una revisión crítica de la brecha entre lo dicho y lo hecho, entre el cambio estético y el cambio sistémico.
[3] Comencé con el cargo en septiembre de 2021.

> “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”.
>
> Djamila Ribeiro, *Lugar de fala. Feminismos plurais*.

Hace dieciocho años que soy padre de una persona con síndrome de Down,[4] así que a través de mi paternidad en situación de discapacidad he logrado una cierta comprensión sobre las convenciones capacitistas,[5] en otras palabras, he tenido que ampliar conciencia crítica sobre mi propia narrativa como padre de alguien que al ser diagnosticada con una discapacidad intelectual queda expuesta al rechazo cimentado por la estandarización cognitiva y su enraizamiento en el proyecto educativo-escolar.

> El acento en el Coeficiente Intelectual lleva a revisar la noción de una inteligencia absoluta, validada mediante pruebas estandarizadas como el Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), en donde mediante 10 escalas básicas y 5 suplementarias se evalúan en niños, niñas y jóvenes, aptitudes como: 1) Comprensión verbal; 2) Razonamiento perceptual; 3) Memoria de trabajo; y 4) Velocidad de procesamiento; se puntúan los aciertos y tiempos para emitir una respuesta de cada sujeto, el resultado final le ubica en la Curva de Bell, estando en la media quienes puntúan entre 90 y 110, mientras que puntajes inferiores a 70 implican un diagnóstico de Discapacidad Intelectual para un gran número de psicólogos y maestros; las puntuaciones superiores a 130 evidencian la presencia de un talento o capacidad excepcional. ¿Pueden imaginar el impacto en la vida de un niño cuando se emite un diagnóstico, con perspectiva de pronóstico, que lo lleva a convivir con la desesperanza escolar delimitado por naturaleza? (Villa, 2017, p. 123).

Es un hecho que una de las exclusiones que sentí al lado de mi hija fue en el contexto de la educación pública; a sus tres años de edad llegamos a un preescolar para solicitar su ingreso y la directora en turno me mandó a buscar una “escuela especial”, afirmando que ahí, mi hija, estaría con “personas especiales” como ella.

En mi subjetividad, durante los primeros años de vida de mi hija, no germinaban preguntas sobre la discriminación por discapacidad, los derechos humanos, la Convención

[4] Me gusta contar que todo lo que sé sobre discapacidad y discriminación lo aprendí junto a mi hija Mar.

[5] El capacitismo se caracteriza por la sujeción a un estándar corporal unidimensional que jerarquiza, simplifica y fragmenta la complejidad sensorial, cognitiva, sensible, física y estética. Omite (estigmatiza) la diversidad, la variabilidad y la proliferación de los cuerpos, las eróticas y las estéticas, estableciendo esquemas coercitivos que aprisionan al deseo en un régimen político de la normalidad.
La matriz capacitista estandariza habilidades, sensibilidades y sensorialidades, mientras anula y omite otras formas de desenvolvimiento-aprendizaje corporal, por tanto, normaliza lo que hacemos, sentimos y pensamos a través de la administración diferencial de apoyos materiales, tecnológicos, pedagógicos y sociales que sostienen la vida democrática de los cuerpos.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad o la ajenidad provocada por el régimen político de la normalidad[6] en la escuela.

Vivir la pregunta es abrirse a otras formas de *estar-ser con/junto a*; sin duda, las preguntas antropológicas llegaron mucho tiempo después; padre antes que antropólogo y luego antropología para deconstruir mi paternidad y hacer activismo para la transformación social. Paulo Freire (2013) advirtió que negar la potencia de las preguntas es una sentencia de muerte para la insurrección de la existencia cotidiana, lo que favorece la sedimentación de las estructuras de opresión que resguardan la serialización (burocratización) de las conductas.

La formación académica en antropología me permitió dejar al descubierto el sentido de las convenciones. ¿Qué es una convención? "La palabra viene del verbo convocar, que significa reunir, juntar o encontrarse. Una convención es pues un punto en torno al cual nos congregamos. Seguir una convención es reunirse en el sentido correcto, congregarse" (Ahmed, 2019, p. 144); la antropología me reorientó hacia quienes no se congregan en torno a la integridad corporal obligatoria.[7] Dicho de otro modo, me abrió a la pregunta por las formas de vida en discapacidad, cuyas sensibilidades, sensorialidades, movimientos, habilidades y cogniciones no coinciden con la convención capacitista, a esa coercitiva unificación corporal cuya voluntad normativa se hace pasar como la voluntad social o general.

El cuestionamiento a la convención implica un ejercicio de exotización de lo familiar y recreación de lo propio en ajenidad para entender la problemática de la convención y de qué manera la problematizamos cuando hay una ruptura, desviación o variante referente a su congregación. Interrumpir la convención significa meterse en problemas porque se abre un espacio para el surgimiento de la crítica respecto de cómo llegamos a "aceptar" determinadas formas de vida como las adecuadas, deseables y posibles, al mismo tiempo que negamos la existencia de otras.

La negación de las existencias se gesta en las entrañas de varias convenciones y esto necesita cuestionarse/transformarse, podría pensarse que se trata de un asunto obvio, pero no es así. En lo personal, quisiera que tematizar la discriminación y la violencia de las convenciones fueran la base para un proceso de transformación social, sin embargo, debe de

[6] La normalidad es un régimen político que hace proliferar parámetros, expectativas, convenciones y relacionamientos orientados a institucionalizar una comprensión monolítica-uniforme-y-estandarizada de una supuesta realidad presocial (por ejemplo, la heterosexualidad) que privilegia todo lo que se ajuste al orden naturalizado, mientras patologiza/criminaliza todo lo que malogre su funcionamiento.

[7] Defino a la integridad corporal obligatoria como un régimen político que intensifica las exclusiones y subordinaciones cuando privilegia el devenir del cuerpo sano, bello, cuerdo y funcional como condición reguladora de las vidas que importan. La integridad corporal obligatoria es una violencia contra sí mismo cuando exige esfuerzos y energías para desligarse de esas otredades que simbolizan las rutas desagradables/inviables/erradicables de la vida. ¿Quién desea ser disca?, ¿quién desea envejecer?, ¿quién desea engordar?, ¿quién desea enfermar? Insisto que el deseo es un aprendizaje de promesas y horizontes de acción, por ende, aprendemos a odiar lo que no se considera normal, sino patológico, imposible y prohibido.

tenerse en cuenta que "tematizar" el problema es insuficiente si no existen intervenciones a niveles políticos y culturales que traigan consigo una práctica epistemológica, ética e institucional, convencida de que precisamos desnaturalizar las convenciones que designan por adelantado lo que será o no una existencia habitable, respetable y nombrable.

Así que el activismo por la transformación social hace parte de lo que soy, como padre y antropólogo que demanda la deconstrucción de las convenciones que constriñen las formas de vida de las personas con discapacidad, con la intención de garantizarles un futuro viable y sostenible, "ya que un ser humano sin futuro pierde su humanidad y corre el riesgo de perder también su vida" (Butler, 2006, p. 318).

Sé que no solo a las personas con discapacidad se les arrebata el futuro y por eso sé que vivir como un padre-antropólogo es una decisión por vivir una vida de forma política vinculada al sostenimiento de un futuro colectivo, siempre en pugna y debate; es así como vivir una vida de forma política se entreteje con mi paternidad, mi profesión, mi activismo y ahora mi trabajo.

Es cierto que ser padre de una persona con síndrome de Down hace movilizarme frente a la violencia y discriminación que viven las personas con discapacidad, sin embargo, considero importante desbordar *lo propio* (abandonar el ensimismamiento) para anudarme en el sostenimiento de un futuro colectivo, donde me resista a la tentación de estimar mi lucha contra el capacitismo como prioritaria, más prioritaria que otras experiencias vinculadas al sufrimiento que provocan los distintos sistemas hegemónicos de opresión.[8]

La lucha para prevenir y erradicar cualquier forma de violencia y discriminación tendría que conmovernos hacia la diferencia. He aquí la premisa ética del trabajo de inclusión: incluir es abrirse a *lo impersonal*, apartarse de *la mismidad* y renunciar a que todo sea asimilable a *mi deseo*; el trabajo de inclusión requiere ex-tática corpórea,[9] arrojarse más allá del *yo*, "lo cual nos saca de nosotros mismos, nos vincula a los otros, nos transporta, nos deshace y nos implica en vidas que no son las nuestras, a veces de forma fatal e irreversible" (Butler, 2006, p. 39).

Lo que busco con esta escritura encarnada es una ralentización de nuestra acción colectiva, un receso para pensarnos a través del trabajo de inclusión, ¿qué nos apasiona de la inclusión?, ¿cómo llegamos aquí?, ¿cuál es nuestra vocación inclusiva?, ¿para qué y para

[8] Aunque bien advierte bell hooks (2021), hay que tener precaución cuando cuestionamos las políticas identitarias de poblaciones oprimidas y dejamos intactas las prácticas de otros grupos que emplean las mismas estrategias (esencialistas/separatistas) de otra forma y cuyo comportamiento excluyente está sólidamente respaldado por la institucionalización de privilegios. Mi llamado a *abandonar el ensimismamiento* se enlaza inevitablemente con una revisión interseccional del contexto político y cultural, justo para no convertirse en una herramienta refinada que termine por salvaguardar las voces de siempre, volviendo a silenciar a quienes históricamente se ha excluido.

[9] La referencia a la *ex-tática corpórea* alude a la nota de Butler en *Deshacer el género* (2006, p. 367) cuando ofrece la versión etimológica de 'extasis' como *ex-stasis* "para señalar, como lo hizo Heidegger, el significado original del término, ya que implica *estar fuera de sí mismo"* (cursivas de J.M.).

quiénes la transformación social?, ¿cuáles son los dolores y las fatigas del quehacer inclusivo?, ¿cuáles son las trampas y las paradojas de la inclusión?, ¿qué futuro imaginamos y cuáles son los desafíos que nos confrontan?

Nadie es *causa sui*; soy porque están y me dirijo a ti rumiando: la inclusión es una aspiración normativa, un campo de saturación ética y un sentido de desorientación de la primera persona; ¿es la inclusión posible? No lo sé; mientras luchamos por afirmar la inclusión de poblaciones históricamente excluidas e insistimos que dichas existencias merecen ser protegidas en su singularidad, paralelamente institucionalizamos un tratamiento diferencial orientado a ciertas diferencias que confirman la excepción a la regla.

No hay respuesta sencilla. Lo que hay es deriva paradójica.

2. Deriva paradójica: la voluntariedad de la inclusión.

> Una voluntad voluntariosa es lo que necesitarás cuando se presume que no tienes voluntad propia. Y: la voluntariedad se convierte en un juicio sobre ti si te niegas a ser propiedad de alguien […] El término voluntariedad es un cargo no solo en el sentido de carga y acusación, sino también como peso y responsabilidad: es cómo llevamos algo adelante. Cuando estamos cargadas de voluntariedad, podemos aceptar y movilizar esta carga.
>
> Sara Ahmed, *Vivir una vida feminista*.

En otros momentos me causaba distanciamiento usar el término "inclusión". Es más, escribí un manifiesto que titulé *El llamamiento anti-inclusivo* (Maldonado, 2019); "nunca digas nunca", en septiembre de 2021 fui contratado para un puesto administrativo que se abrió en la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) bajo los parámetros institucionales vinculados con la Ley General de Educación Superior (2021), el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP (2019), y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025 en la BUAP.

Se me ha contratado para diseñar e implementar estrategias de intervención en el marco del *Eje 1. Gobernanza y Gestión, Incluyentes y con Trato Humano* del PDI (BUAP, 2021). Me gustaría hablar de otras cosas y no de inclusión, pero estoy ocupando una posición institucional que requiere el uso de cierto lenguaje: el lenguaje de la inclusión.[10]

[10] La Agenda 2030 "Nadie se queda atrás", un compromiso político de los gobiernos de los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, expresa que la preservación del planeta, la creación de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y el fomento de la inclusión social están vinculados entre sí y son interdependientes. De este modo, el lenguaje de la inclusión es una pieza nodal para el desarrollo sostenible.

Mi labor como responsable del Área de Atención a las Diversidades Sexo-Genéricas y Discapacidades de la DIIGE radica en:

- ✓ Coordinar y dar seguimiento a las estrategias de inclusión orientadas a diversidades sexo-genéricas y discapacidades en la BUAP por medio de capacitaciones, talleres, cursos, campañas y diagnósticos que fomenten la cultura de diversidad y no discriminación.
- ✓ Diseñar y ejecutar programas educativos bajo un enfoque de inclusión social con énfasis a personas con discapacidad y comunidad LGBTTTIQ+.
- ✓ Brindar atención a situaciones de discriminación y violencia por motivos de orientación sexual, identidad-expresión de género y discapacidad.
- ✓ Generar diagnósticos para identificar las necesidades específicas en temas de discapacidades y diversidades sexo-genéricas dentro de la comunidad universitaria.
- ✓ Promover la creación de redes de docentes y personal administrativo universitario en materia de inclusión, diversidad y no discriminación.
- ✓ Fortalecer los principios de equidad, igualdad y justicia desde una perspectiva crítica de los derechos humanos.

La voluntariedad de la inclusión me alcanzó y en estos momentos he decidido habitar su contradicción (que termina siendo mía). A veces ser voluntarioso puede referirse cuando no tengo la voluntad de usar el lenguaje de la inclusión, porque lo considero pura retórica y simulación institucional; y otras, cuando tengo demasiada voluntad para usar su lenguaje, porque lo considero necesario para transformar a la institución. Creo que la ambivalencia en la voluntariedad de la inclusión implica reivindicar su contradicción y complejidad estratégica.

La voluntariedad de la inclusión la siento como una acusación "Jhonatthan fue absorbido por el lenguaje institucional", aunque también como un peso y una responsabilidad, ya que requiere de mis esfuerzos, energías y saberes para llevar algo adelante (convertirlo en algo realizable). He asumido que este trabajo se encuentra atravesado por la voluntariedad de la inclusión como un cargo, un hacerme y hacernos cargo de la exclusión y la desigualdad institucional orientada principalmente a la población LGBTTTIQ+ y a personas con discapacidad, tal vez yo agregaría algo menos institucional: hacernos cargo del *régimen político de la normalidad* de una forma incómoda, crítica y creativa.

"Hacerme cargo" de la voluntariedad de la inclusión me abre a una nueva etapa de mi vida personal, académica, militante y de gestión administrativa: ser voluntarioso cuando hay estudiantes, docentes y personal administrativo que se convierten en una pared o un muro que solidifica las barreras para el aprendizaje y la participación de quienes históricamente han quedado fuera o se les ha hecho sentir que no encajan en la comunidad universitaria.

Por esto soy voluntarioso, porque siento que para seguir avanzando tengo que empujar a las personas que no les interesa moverse de lugar y salirse de la zona de confort. Un *confort* implica que las cosas se mantengan en su sitio y esto puede prescribir una forma de comodidad. Ahmed explica que "la palabra "comodidad" sugiere bienestar y satisfacción, pero también sugiere algo relajante y un relajamiento. La comodidad tiene que ver con un encuentro entre más de un cuerpo, que es la promesa de un sentimiento de acomodación" (2019, p. 188).

Sentir comodidad se relaciona con una sensación de estar a gusto y encajar en las superficies del entorno; sin embargo, el entorno no es neutral. El entorno se encuentra condicionado por ejes de diferenciación social (género, clase, edad, capacidad, orientación sexual, nacionalidad) que regulan la comodidad de ciertos cuerpos, mientras gestionan la incomodidad de otros.

Si bien una de las intenciones inclusivas es que las poblaciones excluidas se sientan cómodas en espacios donde no ha existido esa posibilidad, existen personas que perciben a la inclusión como un riesgo para la continuidad de una zona de confort, en otras palabras, quienes habitan la norma no quieren perder su comodidad y eso hace que la defiendan, por ejemplo, varias personas cisgénero entienden como un peligro que las personas trans ingresen a los mismos baños que ellas, habría que preguntar ¿cuál es el peligro de la presencia trans en el baño público?, ¿quién dijo que el uso de los baños públicos es exclusivo para personas cisgénero?, ¿qué trabajo de inclusión necesitamos hacer?

La inclusión para mí representa una inversión de energías, esfuerzos, sentires y saberes inspirados por el compromiso a la deconstrucción del régimen político de normalidad y sus consecuencias segregativas; un compromiso voluntarioso, a veces leído como terco e insistente, donde hay personas que reducen mi trabajo (nuestro trabajo) a un capricho personal.

Al respecto conviene decir que la inclusión es percibida como un acto movido por el interés propio (ser padre de una persona con discapacidad), como una manera de realizar algo que quieres o deseas (la inclusión de las personas con discapacidad en cualquier ámbito de la vida social). En este sentido, puede que la injuria del "capricho personal" abra una oportunidad para declarar que sin *voluntariedad* algo se derrumba, asegurando que no solo tú, sino también otras personas terminen bajo los escombros.

> Puede que tengas que convertirte en eso que dicen que eres. Puede que tengas que convertirte en eso que dicen que eres para sobrevivir a lo que dicen que eres. La consecuencia de este juicio requiere que completemos este juicio. Ir contracorriente puede requerir energía y esfuerzo. Por lo tanto, podemos distinguir entre voluntariedad como diagnóstico del carácter (como lo que está detrás de la acción) y voluntariedad como resultado de este diagnóstico (como lo que se requiere para completar una acción). A veces solo puedes ponerte en pie

> si te pones firme. A veces solo puedes aguantar si te empeñas con terquedad. (Ahmed, 2018, p. 120)

Se necesita de la terquedad para ir a contracorriente y cortar el flujo de la norma(lidad); imprescindible la terquedad de la voluntad, pero insuficiente si esa voluntariedad abandona la *criticabilidad* (Rogoff, 2003). Para mí, en la criticabilidad es donde radican las insurgencias de la voluntariedad inclusiva:

- La *posibilidad de cuestionar* lo que inspira nuestra propia terquedad.
- La *habilidad de tensar* lo que se nos muestra totalmente convincente.
- La *sensibilidad de examinarnos* habitando la norma(lidad) que decimos rechazar.
- La *responsabilidad de acompañarnos* en los conflictos, para que no escalen desmedidamente frente a quien se percibe (se construye) como la *diferencia enemiga* de nuestra voluntad.

La voluntariedad de la inclusión es un trabajo, pero qué tipo de trabajo es.

3. ¿Qué es el trabajo de inclusión?

> Habitamos en instituciones reales donde muy poco parece haber cambiado, donde hay muy pocos cambios en los planes de estudio, donde casi no ha habido cambios de paradigma y donde el conocimiento y la información se siguen presentando de la manera aceptada convencionalmente. Lo que en realidad da escalofríos es que la crítica negativa de la pedagogía progresista nos afecte, haga que los profesores tengamos miedo a cambiar, a probar nuevas estrategias.
>
> bell hooks, *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*.

Ser responsable del Área de Atención a las Diversidades Sexo-Genéricas y Discapacidades en la DIIGE-BUAP ha representado una oportunidad laboral para continuar con el compromiso de la transformación social y el futuro colectivo, al mismo tiempo que una oportunidad de bienestar para mi hija;[11] ser padre de una persona con síndrome de Down demanda presencia diaria, mi trabajo es mi vida cotidiana y resulta sumamente inusual que alguien encuentre en su espacio laboral las condiciones materiales, emocionales y de cuidados para sobrellevar su vida en situación de discapacidad.

[11] Mi laburo va de lunes a viernes, en un horario de 9:00 a 17:00 hrs.; tengo la posibilidad de salir al medio día y recoger a mi hija en su escuela, para después volver y que este conmigo en el espacio laboral; lo que ha significado que este "espacio laboral" se convierta en un refugio para Mar, donde tiene amistades, cariños, cuidados y convivencias. Par mí, la DIIGE es más que una oportunidad de crecimiento laboral, ha representado una oportunidad para ejercer mi paternidad vinculada a una red afectiva-inclusiva que sostiene mi vida y la de mi hija. Profa Carmen, Elva, Paty, Ciro, Caro, Roge, Mariel, Fer, Ruth, Escarlet, Dani, Mariana, Teté, María y Male, esta escrivivencia sobre el trabajo de inclusión también es para ustedes.

A menudo se percibe el trabajo de inclusión como un hecho normativo, cercano a la obligación y distante de la corresponsabilidad, pero tramar la inclusión es un esfuerzo por transformar las convivencias y los convencionalismos en las instituciones; que yo pueda estar con mi hija en el trabajo es vivir un derecho (no un "favor") de la *gobernanza y gestión, incluyentes y con trato humano* de la universidad.

La gobernanza universitaria incluyente "toma en cuenta que, a mayor democracia en los espacios universitarios, habrá mayor respeto a los derechos humanos […] Formar una comunidad más justa, democrática, con certeza jurídica y forjar profesionistas capaces de propiciar una cultura de paz y civilidad en cualquier espacio de su actuar profesional y personal donde se desarrollen" (PDI-BUAP, 2021, p. 22 y 23).

Lo anterior reivindica que todo bienestar en el contexto universitario es para cualquiera y que para garantizar dicha situación urge asumir una responsabilidad colectiva, cuestionando los privilegios y las lógicas meritocráticas que tanto abundan en las universidades. Por esto, el trabajo de inclusión es una molestia para algunas personas de la comunidad universitaria, porque se ponen en riesgo sus certezas y convenciones, provocando incomodidad al orden excluyente supuestamente "natural" con el que dan sentido común a sus prácticas cotidianas en las instituciones.

Las universidades pueden contratarte para el cumplimiento institucional de la gobernanza incluyente, pero también tu contratación puede ser una apariencia de transformación si no se atiende la *crisis de sentido común* en las prácticas cotidianas. Y asumo que cuestionar la apariencia institucional que se preocupa más por la "fachada inclusiva" que por la "convivencia incluyente" expone las contradicciones de mis compromisos como padre, antropólogo, activista y trabajador universitario.

El cuestionamiento a la "fachada institucional inclusiva" puede que me convierta en un trabajador incómodo para algunas personas, en un trabajador comprometido para otras o en un trabajador "dolor de cabeza" para tantas más, inclusive, ese cuestionamiento puede llevarme al desempleo. Y soy padre, principal proveedor y cuidador de mi hija con discapacidad, renunciar al trabajo no siempre es una opción.

En ocasiones la militancia radical precariza, no por la militancia en sí, sino por la precarización laboral en la que vivimos. He aprendido que el trabajo de inclusión y su compromiso por la transformación social precisan de un actuar sentipensado en términos de una estrategia turbia, pantanosa y sucia, donde participaremos en actividades organizadas para visibilizar la inclusión en el contexto universitario, aun sabiendo que no se respalda con frecuencia la inclusión que se aparenta.

"Cuando tenemos que pensar estratégicamente, también tenemos que aceptar nuestra complicidad: renunciamos a toda ilusión de pureza; abandonamos la seguridad de la exterioridad" (Ahmed, 2018, p. 136); quienes ejercemos el trabajo de inclusión no somos exteriores a la apariencia inclusiva de las instituciones, de hecho, somos una pieza nodal y

reconocerlo es parte de la criticabilidad. “Este es el lenguaje del opresor y sin embargo lo necesito para hablarte” (Rich, 1968); resulta fundante apropiarse del lenguaje de la inclusión (de su fachada y simulación), pero también lenguajearlo para que diga lo que deseamos que diga.

Insisto, el trabajo de inclusión es turbio y no nos hace “buenas” personas; creo que nos invita a un compromiso ético con la inconsistencia, es decir, el compromiso en el trabajo de inclusión requiere experimentarse desde la contingencia y ruptura de un contexto universitario que está en constante movimiento y disputa; es un hecho que nuestro compromiso es burocratizado (estamos trabajando para una institución), aunque también nuestro compromiso es movido por la vocación y la militancia, las cuales se encuentran más allá de la institución, pues son inspiradas por nuestra trayectoria biográfica.

Lo que me parece preocupante es moralizar la inconsistencia del compromiso, porque se exige a la persona responsable del trabajo de inclusión que siempre y frente a cualquier situación actúe de la misma manera, que sea consistente y congruente, desconociendo la complejidad de relaciones, contextos, afectos y sorpresas que acontecen en lo cotidiano. Yo haría un llamado a hacerse cargo de esa inconsistencia en términos éticos, preguntándose por las consecuencias y responsabilidades de su actuar en la constelación de sentido común.

Insisto, el trabajo de inclusión no lo hacen las “buenas” personas, ni tampoco es para ganarse el cielo. De percibirse así, es pura retórica de salvación colonizadora. Romero Losacco (2018) explica que cuando alguien incluye es porque ya está en la comodidad del *adentro*, mientras que su objeto de inclusión está en el *afuera* de la zona confortante; afuera/adentro, inclusión/exclusión, no son reversos opuestos, sino condiciones relacionales de existencia, donde opera una colonialidad humanitaria que primero tiene que expulsar, para que después pueda rescatar.

Nuestra voluntariedad inclusiva corre el riesgo de constituir una dimensión de la subjetividad colonizadora/salvadora cuando se olvida de los mecanismos históricos de la inclusión; hay que recordar que el sujeto que incluye (habitante del adentro) se compromete con la inclusión del objeto excluido (habitante del afuera), sin embargo, cabe preguntarse: ¿acaso no es el habitante del adentro quien ejerce el poder para definir los parámetros de ingreso y permanencia del habitante del afuera?

Mientras los horizontes de sentido común no sean cuestionados por el habitante del adentro y se mantengan intactos, el trabajo de inclusión debería significar una oportunidad para desnaturalizar, politizar y desidentificarse del adentro; quienes ejercen el trabajo de inclusión tienen la oportunidad para romper con aquellos parámetros coercitivos que dejan afuera o permiten entrar/ingresar/permanecer, siempre y cuando ciertas diferencias se ajusten a lo ya establecido.

La inclusión requiere ser una posibilidad que priorice las diferencias históricamente descuidadas, rechazadas o ignoradas, todas esas vidas y cuerpos que no han sido

contemplados en los proyectos colonizadores de progreso y desarrollo, o solo han sido contemplados para marcarlos como residuos, tragedias y cargas, abriendo así "responsabilidades" salvadoras, paternalistas y condescendientes.

Dado lo anterior, el compromiso en el trabajo de inclusión exige el gesto sensible por el derrumbe del sentido común, pues "solo cuando "El Mundo" deje de tener sentido, sentidos-otros serán posibles" (Losacco, 2018, p. 77); el sentido común presenta una cotidianidad que es obvia. "Pero la cotidianidad necesita un pacto de confianza y sobre todo de un pacto de olvido" (Sztajnszrajber, 2018, p. 21).

Por esto hacer trabajo de inclusión es un evento antropológico, es ubicarse en un lugar de extrañamiento y exotización frente a todo lo que se nos manifiesta como "dado", "obvio", "posible", "normal" o "natural"; quien el ejerce el trabajo de inclusión despliega una variedad de saberes y sentires para que el resto de las personas se motiven a desmarcarse del sentido común, y logren recuperar la sensibilidad de asombro.

> La palabra "obvio" puede entenderse, en latín, como la vía que se me despliega tan enfrente de mí que creo que es la única que existe y por eso la tomo. Algo obvio como aquello que se me presenta como si fuera la única posibilidad y no puedo vislumbrar que hay otros caminos posibles. Lo obvio no incluye la diferencia. La disuelve. Lo obvio no plantea alternativas. Las estigmatiza. (Sztajnszrajber, 2018, p. 27).

En el trabajo de inclusión se cuestiona lo incuestionable. Desmontar lo obvio nos abre a la diferencia. Diferir el sentido común. La fuerza de la normalidad es lo que hace obviedad y actúa (la actuamos) como si todo lo que se hace cotidiano no pudiera ser de otra manera, se encarna como si no hubiese alternativas, como si esta "realidad" respondiera a la naturaleza.

Esta obviedad llega al lenguaje cotidiano. Se hace palabra, expresión, escritura y sonido. El lenguaje no es neutral y aún así se insiste en tratarlo como tal. De ahí que el lenguaje inclusivo despierte ansiedad. Existen personas que no pueden imaginar sus lenguajes más allá de la norma(lidad). El lenguaje es así y no de otra manera. Efectivamente, el lenguaje convencional (androcéntrico, cisnormativo y capacitista) no incluye la diferencia; la diluye, la estigmatiza y la aniquila.

El día 13 de noviembre de 2023, localizaron sin vida a Jesús Ociel Baena Saucedo, magistrade del Tribunal Electoral de Aguascalientes. Le magistrade abogó por el reconocimiento de la diversidad sexual y de género en el país; impulsó iniciativas relacionadas con la credencial para votar para personas no binarias y la defensa de sus derechos político electorales; y enfatizó la importancia de una perspectiva en diversidad sexo-genérica para el campo de los derechos humanos.

Jesús fue la primera persona en obtener un acta de nacimiento no binaria en Coahuila, también la primera persona con credencial para votar con casillero no binario y la primera persona abiertamente no binaria en asumir un cargo judicial en América Latina.

La causa de su muerte, tanto la de elle como la de su pareja, Dorian Daniel Nieves Herrera, es incierta, aunque el crimen de odio aparece como una posibilidad, ya que Jesús denunció el aumento de discursos de odio en redes sociodigitales contra su identidad y expresión de género durante los últimos meses previos a su asesinato, de este modo, distintas organizaciones LGBTTTIQ+ y la Comisión Nacional de Derechos Humanos exigieron que las investigaciones tomen en cuenta la condición de género y las amenazas recibidas.

A pesar de la trágica noticia, en redes sociodigitales se pueden leer mensajes como los siguientes:

> "Los rollos que quieran, pero o se va al ginecólogo o se va al urólogo, punto. Lo demás es populismo. Y dejen de dar patadas a nuestro español, "magistrade" NO existe".
>
> "Magistrado* Es una lástima, pero deben de saber que no existe la palabra magistrade, dejen de hacer o creerse diferentes o especiales. Tarde que temprano van a tener que acudir al urólogo o al ginecólogo".
>
> "Nes vele madre".
>
> "Porque caramba cambian el nombre a las cosas, las cosas por su nombre magistrado y magistrada en la vida solo hay 2 sexos hombre y mujer".
>
> "Pues que creía si dormía con puros puñales como dicen al que a fierro mata a fierro muere jajaja".

Las publicaciones en Facebook[12] referentes a la noticia de la muerte de Jesús están acompañadas por varios *Me Gusta* y *Me Divierte*, ¿qué nos dice eso? Así es. Nos parece más dañino lo que la "e" le hace al sagrado lenguaje, que lo que el cissexismo[13] y la homo-lesbo-bi-transfobia le hace a las vidas de personas trans y de identidades de género no binarias. Judith Butler (2010) explica que una vida dañada no puede ser llorada o no puede ser parte de un duelo político si antes no es concebible como una vida digna de ser vivida.

[12] Pueden revisar la publicación del perfil @Metropolitano Aguascalientes para preguntarnos por qué a tantas personas les gusta y divierte la noticia sobre la muerte de Jesús; link https://www.facebook.com/photo.php?fbid=728322032678839&set=a.633081358869574&type=3&locale=es_LA&paipv=0&eav=AfacDGBLFEHudiTrCNZemCfHKc5RMtPFq9ksvg0xXjXRyEAmxEC363QgFPcEGRQlHZY&_rdr

[13] Radi (2015) define el cissexismo como el sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrado por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans.

Quienes hacemos trabajo de inclusión con énfasis en diversidades sexo-genéricas en las Instituciones de Educación Superior nos enfrentamos a una comunidad universitaria que es bastante rígida cuando se plantea la importancia del lenguaje inclusivo, no solo para ampliar conciencia crítica sobre el uso del lenguaje, sino también para identificar cómo el lenguaje convencional provoca un reconocimiento desigual sobre aquello que dice nombrar.

El trabajo de inclusión se convierte entonces en una práctica epistemológica que busca desmontar los modos en el que *día a día* se experimenta la fuerza de la normalidad y su obviedad incuestionable. El trabajo de inclusión aparece frente a la imposición de un estilo de pensamiento rígido, cerrado y definitivo; no se puede hacer trabajo de inclusión sin desprenderse de las costumbres del lenguaje y pensamiento.

Resulta fundamental repensar la inclusión no tanto como un *dejar entrar*, sino, sobre todo, un llamamiento *a salirse de*; quizá la inclusión no sea para las personas con discapacidad y LGBTTTIQ+, sino para las personas que habitan el adentro innombrable e incuestionable. Una inclusión que les invita a moverse, pensar, hablar, escribir, vincularse, desear y apasionarse más allá de la obviedad.

Incluir para emanciparse del sentido común. Incluir para cultivar otras sensibilidades, habilidades y sensorialidades. Incluir saliéndose del centro y de la cúspide para abandonar el afán aspiracionista de la conquista. El problema colonial de la inclusión ha sido la aniquilación de la diferencia, obviando un sentido correcto y unificado de existencia. Si la inclusión es *dejar entrar*, a la diferencia se la doméstica, arrincona y disuelve.

Quienes nos hacemos cargo del trabajo de inclusión confiamos en una inclusión imposible. No hay meta en la inclusión, sino deriva. Se corre el riesgo de hincar lo propio en lo ajeno; hay quienes comprenden en varias ocasiones a la inclusión como la expectativa de la "buena vida", pero, qué es la "buena vida", cómo se configura una "buena vida" y qué concepciones restrictivas de "buena vida" encubre la promesa de inclusión.

Hay que exotizar la obviedad y sospechar del enfoque aspiracionista de la inclusión. Bien lo narra Eli Clare:[14]

[14] "The mountain as metaphor looms large in the lives of marginalized people, people whose bones get crushed in the grind of capitalism, patriarchy, white supremacy. How many of us have struggled up the mountain, measured ourselves against it, failed up there, lived in its shadow? We've hit our heads on glass ceilings, tried to climb the class ladder, lost fights against assimilation, scrambled toward that phantom called normality.
Whe hear from the summit that the world is grand from up there, that we live down here at the bottom because we are lazy, stupid, weak, and ugly. We decide to climb that mountain, or make a pact that our children will climb it. The climbing turns out to be unimaginably difficult. We are afraid; every time we look ahead we can find nothing remotely familiar or comfortable. We lose the trail. Our wheelchairs ger stuck. We speak the wrong languages with the wrong accents, wear the wrong clothes, carry our bodies the wrong ways, ask the wrong questions, love the wrong people.
And it's goddamn lonely up there on the mountain. […] Maybe we get to the summit, but probably not.
And the price we pay is huge.

> La montaña como metáfora ocupa un lugar preponderante en las vidas de la gente marginada, gente cuyos huesos son aplastados por la rutina del capitalismo, patriarcado y la supremacía blanca.
>
> ¿Cuántos de nosotros hemos luchado por subir la montaña, nos medimos con ella, fracasamos allí arriba, vivimos en su sombra? Nos golpeamos la cabeza contra techos de cristal, intentamos escalar en la escala de clases, luchas perdidas contra la asimilación, luchamos hacia ese fantasma llamado normalidad.
>
> Escuchamos desde la cumbre que el mundo es grandioso desde allá arriba, que aquí abajo vivimos porque somos vagos, estúpidos, débiles y feos. Decidimos escalar esa montaña, o hacer un pacto que nuestros hijos la escalarán.
>
> La escalada resulta ser inimaginablemente difícil.
>
> Tenemos miedo; cada vez que miramos hacia adelante no podemos encontrar nada remotamente familiar o cómodo. Perdemos el camino. Nuestras sillas de ruedas están atascadas. Hablamos los idiomas equivocados con acentos equivocados, usamos ropa equivocada, llevamos nuestros cuerpos de maneras equivocadas, hacemos las preguntas equivocadas, amamos a las personas equivocadas.
>
> Y ahí arriba en la montaña es muy solitario […] Quizás lleguemos a la cumbre, pero probablemente no.
>
> Y el precio que pagamos es enorme.
>
> Allá arriba en la montaña nos enfrentamos a las fuerzas externas, los agentes de poder que tanto se benefician del status quo y su posición privilegiada en la mismísima cumbre. Pero con la misma claridad, nosotros nos encontramos cara a cara con nuestros propios cuerpos, todo lo que apreciamos y todo lo que allí nos desprecia está incrustado. Esto lo sé porque me sorprendí dando bandazos montaña arriba. (Clare, 2015, p. 1)

Nadie quiere estar *abajo/afuera* dado el carácter aspiracional de la inclusión; se tiene que reconocer que existe una atmósfera afectiva que se encuentra motivada por vínculos sociales, gestiones institucionales, coyunturas político-económicas y frecuencias emocionales que organizan los parámetros convencionales de la inclusión.

Up there on the mountain, we confront the external forces, the power brokers who benefit so much from the status quo and their ptivileged position at the very summit. But just as vividly, we come fuce-to-face with our own bodies, all that we cherish and despise, all that hes imbedded there. This I know because l have caught myself lurching up the mountain". La traducción es totalmente mía, así que espero haberme aproximado a lo que Clare quiere decirnos.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Dejar-de-ser-habitante-del-afuera enreda una negación, negar la diferencia en la medida que esto permite *ser-habitante-del-adentro*. Se "es" adoptando las formas de vida del adentro. Se "es" asumiendo que las formas de vida del afuera son una experiencia baja, disminuida, carente, pobre, malograda y vacía.

¿Quién desea quedarse abajo/afuera? Claro está que la lucha por la transformación social es inverosímil sin aspiraciones y es difícil que las aspiraciones se desliguen de un modelo idealizado de futuro. "La raíz latina de la palabra aspiración viene de respirar" (Ahmed, 2019, p. 240), entonces, considero que la lucha por la transformación social es una lucha por encontrar las condiciones materiales, afectivas, éticas, epistémicas y estéticas para que *cualquiera* pueda respirar.

¿Qué hay allá arriba que nos hace querer escalar a pesar de nuestro dolor? El ascenso en la montaña se hace bajo una dañina aspiración, donde pareciera que únicamente se puede llevar una vida respirable si estás en la cima y emulando los parámetros normativos de existencia. No obstante, hay quienes estando arriba/adentro siguen ahogándose y sin poder respirar, pues una cosa compromete el *estar* (ubicando un *algo*) y otra el *existir* (potenciando un *alguien*).

Considero que la aspiración inherente para el trabajo de inclusión es que cualquiera pueda tener dónde respirar o que respire sin miedo a que alguien pueda asfixiar su existencia. Así que entiendo la geometría aspiracional de una manera distinta; la aspiración no como una escalada ascendente que asegura la respiración, sino como un movimiento descentralizado y sin punto de llegada que preserva que cualquiera (transcendiendo toda personificación) en dondequiera (en cualquier lugar y en todas partes) pueda respirar sin miedo.

Si se quiere redefinir el mundo que habitamos, lo que se requiere es interrumpir el sentido común que lo hace posible en términos de obviedades, convenciones y aspiraciones. La inclusión debería ser todo lo contrario a la conquista; nuestro encuentro con la diferencia tendría que enseñarnos a desandar el deseo de rehabilitación y con eso abandonar el entusiasmo para hacerle caminar por el camino "correcto".

Lo que mueve a la inclusión suele ser en primera instancia una sensibilidad altruista, una vocación que se relaciona con el bienestar por la diferencia, aunque a veces lo que subyace es una sensibilidad farmacológica y optimizadora que se vincula al régimen político de normalidad en términos de ganancia.

Hago un llamamiento para que asumamos las consecuencias de una inclusión que pretende ser "humana", no solo para quienes está dirigida, sino para quienes la practican y la ejercen como trabajo. En su sentido más crítico, es un trabajo que se enfrenta a una gestión administrativa que planea y regula operaciones para llegar eficientemente a propósitos concretos, así que no conviene que el trabajo de inclusión explore otros caminos, entre tantos, que desee su imposibilidad.

Quizá nunca encontraría trabajo si supieran que la inclusión a la que llamo es un tren que lleva a ningún lado. En el mundo laboral son los criterios de los resultados los que miden tu valía. Sin embargo, invito a prestar atención a nuestro trabajo desde una sensibilidad que se inspira en los fines imposibles.

Entonces, ¿para qué trabajamos si la inclusión es imposible?, ¿acaso la invitación es a frenar la inclusión en términos sustantivos?, ¿para qué tomo el tren si ya sé con anticipación que no va a ninguna parte? No se trata de abandonar el trabajo, ni tampoco de hacer caso omiso a los objetivos de nuestra contratación. Lo que quiero hacer germinar es una criticabilidad para nuestro trabajo de inclusión, no fiarse del lenguaje de la inclusión y experimentarse en el distanciamiento permanente de sus objetivos utilitarios, rehabilitadores y colonizadores.

La inclusión es un ideal imposible de transparencia, paradójicamente, si el trabajo de inclusión alcanza la inclusión es porque nunca problematizó que en toda inclusión existe una decisión política de exclusión. Para que haya inclusión tiene que promoverse una proliferación de diferencias, pero ¿qué tipo de diferencias deben incluirse en una política universitaria inclusiva y qué tipos de diferencias ponen en riesgo a tal política?, ¿toda exclusión es negativa?, ¿puede haber exclusión sin recurrir a la patologización, el estigma y la criminalización?, ¿qué perspectivas críticas sobre la exclusión necesitamos para el trabajo de inclusión?, ¿qué apuestas antipunitivas necesitamos imaginar en nuestro trabajo de inclusión para abordar los conflictos, las violencias y las discriminaciones?

Todo ejercicio de inclusión es paradójico, a veces absurdo: buscamos una inclusión que es imposible. Y esto exige un desafío, sacar lo imposible del binario (posible/imposible) para situarle en la aporía. Lo imposible no es la negación de lo posible. “Lo imposible es una delimitación de lo posible, pero lo posible se expande todo el tiempo. El límite entre lo posible y lo imposible siempre muta. Lo imposible para un tiempo pasa a ser posible para otro” (Sztajnszrajber, 2018, p. 115).

No olvidemos que el pensamiento binario aprisiona, tranquiliza y organiza al sentido común. Por eso hay quienes se desquician cuando se acude al “nosotres” o se presenta una persona con identidad no binaria en el baño público. Aunque se sepa que hay sabores “agridulces”, la paradoja, la mixtura y la aporía hacen estallar al sentido común. Sin duda, toda palabra son múltiples palabras; toda diferencia son variadas diferencias a la vez.

Otra vez, la inclusión no es contraparte de la exclusión, es una *vinculación* contingente, contradictoria y problemática de nuestra inevitable interdependencia, y una *deriva afectiva* sobre el hecho de que no siempre queremos convivir/estar cerca de ciertas diferencias. Así que la aspiración ética de la inclusión está plagada “de cercanías indeseadas, de conflicto, de rabia, es a veces aquello contra lo que clamamos. Y, sin embargo, no deja de ser nuestra obligación preservar este controvertido vínculo social con el objetivo de sostener la vida y la lucha por la igualdad, la libertad y la justicia” (Butler, 2020, p. 67).

Deberíamos desconfiar de aquellas diferencias (las que, claramente, no se autodesignan así porque habitan el adentro de la norma) que perciben y producen a *las otras* como "amenazas" para la comunidad universitaria; por ejemplo, aparece la defensa por lo "común" cuando el profesorado se incómoda frente al ingreso de estudiantes con discapacidad[15] o cuando las personas cisgénero se molestan frente a la presencia de personas trans,[16] haciendo prevalecer un significado dañino de comunidad en el contexto universitario, donde se exalta "lo propio" como la autodefinición de valía, mientras *lo otro* es un resto, excedente o una anomalía.

El trabajo de inclusión se hace cargo de este controvertido vínculo social, en el que la otredad siempre ha quedado afuera de la comunidad, un *común* que ha sido definido en el cautiverio de la semejanza, la uniformidad y la estandarización, y bajo parámetros normativos de existencia. Por tanto, el trabajo de inclusión es apasionarse por el desmontaje de cualquier universalismo que cierre a la comunidad, en vez de abrirla.

La defensa por lo común/lo propio niega la diferencia, asume que esto que somos (comunidad universitaria) es exclusiva y excluyentemente UNIFORME.[17] Esto nos conmueve a reconocer que, si las instituciones universitarias y sus parámetros del adentro se están sacudiendo, es porque distintas militancias epistémicas, políticas y éticas (feministas, marxistas, campesinas, indígenas, discas, disidencias sexo-genéricas, afrodescendientes) exigen que la universidad se comprometa con un pensar-hacer-sentir *otro*, que rompa con la adherencia de la profesionalización elitista, la burocratización de la enseñanza-aprendizaje, la monocultura del sentido común y las opresiones a las diferencias.

Así como hay una historia colonial de la inclusión, hay una historia de justicia por la inclusión. No olvidemos que nuestra contratación como trabajadores y trabajadoras de la inclusión es una paradoja, "que te contraten para transformar una institución no significa necesariamente que la institución este dispuesta a transformarse" (Ahmed, 2018, pág. 136), y aun así somos parte de un logro histórico que está transformando a las instituciones contemporáneas.

---

[15] He escuchado expresiones como "están llegando más. Qué no se supone que tienen sus propias escuelas", "yo enseño futbol, qué voy a hacer con un estudiante que no tiene piernas", "ya no inviten a personas sordas, es un relajo hacer un evento".

[16] He escuchado expresiones como "la presencia de trans en el servicio social es un problema. Aquí hacemos trabajo de campo, ahora adónde vamos mandarle a dormir, con los hombres o las mujeres, dice que es mujer, pero al rato vaya a salir alguien embarazada", "los hombres son más fuertes, por eso él no puede participar con las mujeres aunque diga que es mujer, es un hecho que golpea el balón más duro y al rato puede hasta fracturar a una compañera si le pega con fuerza al balón", "deberían de hacerles su tercer baño, donde vayan solamente trans, al rato que tal que entre uno al baño de las mujeres y hay una niña ahí, la exponemos con tal de sentirnos progresistas", "si a mí no me presenta su INE, yo no voy a llamarle como me dice que se llama, para mí es él y no desistiré si no demuestra administrativamente lo contrario".

[17] El trabajo de inclusión se hace responsable de reconstituir una comunidad universitaria de lo impropio, en el que se desnaturalicen los parámetros institucionalizados de identidad, al mismo tiempo que se abren las posibilidades para una convivencia prolífica de diferencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, bosquejo el trabajo de inclusión bajo los siguientes compromisos/intenciones afines al contexto universitario:

1. El trabajo de inclusión es el *compromiso institucional/administrativo* que hace posible tu contratación; quienes ejercen el trabajo de inclusión necesitan tener cubiertos derechos laborales, es decir, condiciones dignas en materia de trabajo y descanso, salario digno, vivienda y atención médica. Además, el quehacer del trabajo de inclusión debería estar sujeto a un fondo fijo (recurso económico), así como a un respaldo institucional para que todas las dependencias se comprometan con la política universitaria relacionada con la gobernanza y gestión, incluyentes y con trato humano.
2. El trabajo de inclusión es el *compromiso profesional* que asumes en la apertura de una comunidad universitaria que se encuentra cerrada en convencionalismos y obviedades sobre el sentido común de lo cotidiano, así que la *apertura* es una forma de sensibilización crítica vinculada con el despliegue de un conjunto de metodologías, pedagogías y teorías que utiliza el/la profesionista de la inclusión para desnaturalizar lo "propio" y politizar lo "ajeno", justo para identificar/prevenir los diferencialismos (ejes de jerarquía y estratificación) que asignan el confort de los privilegios y la pesadumbre de las segregaciones en el contexto universitario.
3. El trabajo de inclusión es el *compromiso militante/vocacional* que encarnas cuando tu propia trayectoria biográfica ha experimentado la segregación/exclusión; la *criticabilidad voluntariosa* se trama en el conocimiento situado, la experiencia encarnada y el lugar de habla (Haraway, 1995; Esteban, 2004; Ribeiro, 2019), donde no solo nos hacemos conscientes de la propia herida, sino que ampliamos conciencia crítica sobre nuestra propia participación en el sostenimiento del daño colectivo. La equivocación en la que caemos, la equivocación que cometí, es aceptar de un modo excesivamente acrítico que nos convertimos en el reverso de la violencia y discriminación, solo por estar a favor de la inclusión, la igualdad y la justicia. La congruencia es una exigencia sumamente punitiva que nadie alcanza. Nuestra vocación y militancia no se hacen por fuera de la norma(lidad), nuestras acciones no siempre son consistentes, se están rehaciendo por la fuerza de la convención y deshaciendo por la potencia de la disidencia. Hagámonos cargo de la contradicción.

Asimismo, el trabajo de inclusión es la inversión de energías, esfuerzos, saberes y sentires que se despliegan para transformar las comunidades educativas (en este caso, la comunidad universitaria), aunque esto no resulta sencillo, ya que sobresalen variados desafíos que nos confrontan. Quizá uno de los desafíos es que la comunidad universitaria no habla al unísono; su tono es disonante.

Entonces el trabajo de inclusión no es un proceso predecible, sino padecido, pues no existe una forma correcta (decidida de antemano) para el despertar crítico de la conciencia inclusiva. Puede que lo más viable sea mantener abiertos los desafíos que asedian el trabajo de inclusión en el contexto universitario, reconocer que los desafíos son contiendas que reivindican nuestra paciencia, agilidad y destreza, y que los necesitamos para que la revisión crítica de nuestro trabajo sea posible.

4. Nunca se cierra. Bosquejos desafiantes para el trabajo de inclusión.

> No liberal Vatican exists which can draw on traditional legitimacy and organizational depth to curtail the moral authority of woke preachers. Instead, universities, sections of the media, and corporations tend to swiftly fall into line behind the latest radical movement and buzzword […] Once a taboo comes to be respected, even a small number of liberal fundamentalists is enough to quell opposition. Moderate liberals who might speak against woke innovations like safe spaces fear that others will view them as reactionaries or racists for standing against sacred minoritarian values. Their view of what others might think pulls down a veil of silence. This produces Timur Kuran's "private truths, public lies" in which public reality becomes the performance of a lie. The best the majority can do is to drag its feet or change the subject in the hope that activists will go away. They won't.
>
> Eric Kaufman, *Liberal Fundamentalism: A Sociology of Wokeness*.

Durante un curso de formación docente dirigido al profesorado de mi universidad, le comenté a un profesor que su estilo de pensamiento me causaba dolor de estómago. A mi parecer, sus argumentos ridiculizaban el uso del lenguaje inclusivo y a las identidades trans. Él acudía a la defensa del lenguaje a partir de la Real Academia Española (RAE) y a la "preocupación" que despierta alguien cuando su identidad de género no coincide con sus genitales, señalando que, si permitimos eso, luego, van a creerse jirafas.

No coincido con el estilo de pensamiento que sistemáticamente asfixia la existencia de las personas trans y de género no binario. Los argumentos del profesor me parecían transfóbicos y cissexistas; en ningún momento se permitía dudar de lo que profundamente creía y constantemente "boicoteaba" lo que yo intentaba conversar. Intenté respirar y responder con paciencia, pero fallé. Sentí dolor en el estómago, sus comentarios eran absurdos y burlescos.

El curso fue en modalidad virtual, así que frente a sus comentarios noté que en la pantalla aparecían reacciones con emoticones, la mayoría "pulgares arriba" y "corazones", y en el chat de la clase escribieron que yo era un "intolerante", "adoctrinador" y "pasivo agresivo".

Al terminar la sesión, reconocí enojo y también culpa. Me sentí culpable por haberle dicho a un profesor que su estilo de pensamiento me causó dolor de estómago. Fue una sesión muy desconcertante, me llamaron intolerante, adoctrinador y pasivo agresivo, y es cierto, lo fui. El profesor me generó náuseas, no toleré su presencia y deseé que se diluyera, para que su presencia no me molestara.

Deseé que en el curso no hubiera personas como él. Ser "inclusivo" no es sencillo. Abrir puertas, no cerrarlas es una tarea complicada, porque hay diferencias que te producen nauseas, pero, ¿el propósito del trabajo de inclusión es que puedas convivir con las "diferencias" que piensan, sienten, se mueven o hablan igual que tú?, ¿con qué intención nos acercamos a *el otro/la otra* cuando se planea el trabajo de inclusión?

Si las personas que ejercen el trabajo de inclusión organizan talleres, cursos, capacitaciones o actividades con el afán implícito de convertir a *el otro/la otra* en su semejante, entonces, la inclusión que se promueve únicamente se hace para acoplar la diferencia al propio interés personal e institucional, desdibujándola y burocratizándola.

La reflexión sobre las personas que están incómodas con nuestro trabajo, también es parte de las responsabilidades de nuestro trabajo; lo que nos recuerda que la inclusión es conflicto y un atentado contra la mismidad, y si no, hay que admitir: somos burócratas o, peor aún, adoctrinadores y adoctrinadoras.

El trabajo de inclusión es turbio. Tenemos que reconocer que hay estilos de pensamiento, sensibilidades y lenguajes que nos dan rabia y nos hacen enojar, ya que los consideramos (desde el "despertar de conciencia") dañinos para la comunidad. Sin duda, nuestro trabajo es identificarlos, prevenirlos y, en medida de lo viable, erradicarlos; aunque es preciso ubicar que lo que se quiere erradicar son los lenguajes convencionales, los estilos de pensamiento rígidos y las sensibilidades regresivas, haciendo un esfuerzo por no individualizarlos.

La crítica es contra los sistemas hegemónicos de opresión, no contra las personas; si bien hay personas en concreto que los encarnan y defienden, es importante invertir energías para que no sea a título personal y reconocer que eso que decimos rechazar también nos habita, porque es una racionalidad estructural y estructurante, ¿cómo desmantelar la casa del amo sin acudir a las herramientas del amo? (Lorde, 1979).

El profesor que generó malestar en mi estómago, no es el único que lo ha hecho en este tiempo. Es una realidad que son bastantes las personas pertenecientes al estudiantado, al personal administrativo y a la planta docente que entienden el trabajo de inclusión como una moda, una ideología y un adoctrinamiento.

Hay quienes sostienen que las personas que trabajamos en espacios como la DIIGE fomentamos la ideología de género, la cual "se ha convertido en uno de los grandes caballos de batalla de la nueva derecha conservadora en Occidente, especialmente si ella se entiende

como una fuerte reacción frente a la conquista de ciertos derechos por parte de algunas minorías" (Verbal, 2022, p. 57).

Es verdad que se trabaja por un despertar de conciencia frente a las injusticias patriarcales y heterosexistas, y quienes trabajamos en esto hemos invertido varios años de nuestra vida a la profesionalización académica y la militancia por la transformación social, no obstante, hoy aparecen militantes y académicos de derecha que están dando herramientas argumentativas para contradecirnos, por ejemplo, Agustín Laje escribe:

> El asunto [no es] que un hombre crea ser una mujer "encerrada" en un cuerpo masculino. Nada debería importarnos los desvaríos de cada quién, mientras no afecten nuestros derechos individuales. El problema es que afectarnos es el objetivo de esta ideología y sus consecuentes militancias, tal como sobradamente hemos visto. Nada debería importarnos que determinado sujeto se considere a sí mismo, inclusive, un cocodrilo o la mismísima chita encerrada en un cuerpo humano, víctima de la tiranía de la "construcción social del discurso"; el problema es que la presión ideológica ejercida sobre el Estado lleve a éste a obligarnos al resto a compartir dicha locura, y pagar los gastos de la misma bajo la amenaza de coerción (Márquez y Laje, 2016, pág. 116).

Docentes y estudiantes de mi universidad recurren a las explicaciones, los argumentos y los conceptos propuestos por Agustín Laje para expresar su desacuerdo con la perspectiva de género, la diversidad sexo-genérica, la interseccionalidad y el multiculturalismo; haciendo parecer que mi trabajo, el trabajo de mis compañeras y compañeros de la DIIGE, forma parte de una "agenda ideológica de adoctrinamiento".

El contexto político-cultural del movimiento anti-género (Barajas, 2022)[18] y el activismo conservador (Vaggione, 2010) en México y América Latina es desafiante para quienes ejercemos el trabajo de inclusión. Hoy se nos confronta a partir de argumentos sofisticados que intentan acorralar a nuestros compromisos vocacionales, militantes, profesionales y laborales en una nube de "ideas vacías y sin sentido", en tanto y en cuanto defienden un discurso "científico" que exalta lo estadístico para empequeñecer la lucha de las "minorías" y sacraliza lo biológico para honrar la inmutabilidad corporal.

Para el movimiento anti-género y el activismo conservador, el trabajo de inclusión termina siendo un absurdo, porque se quiere "obligar" a la sociedad entera a que se adapte al "capricho" de una "minoría"; respirar sin miedo no es un "capricho", sino un derecho a una vida libre de violencia y discriminación.

[18] "Un proyecto de conocimiento en cuya configuración han participado un conjunto de actores, como la jerarquía de la Iglesia católica, "intelectuales" conservadores, actores evangélicos articulados con la Nueva Derecha Cristiana estadounidense, así como grupos de la sociedad civil organizada alineados con la política sexual de las jerarquías de las iglesias católica y evangélicas" (Bárcenas, 2022, p. 13-20).

Que una estudiante sorda *exija* en el aula la presencia de un/a intérprete en Lengua de Señas Mexicana no es un "capricho", que un estudiante ciego *exija* material en braille o una didáctica audiodescriptiva a la planta docente no es un "capricho", que una estudiante trans *exija* ingresar al baño público con el que se identifica no es un "capricho", que une compañere *exija* que se dirijan a elle con un pronombre neutro no es un "capricho"; estas "exigencias" no son "caprichos", sino un reclamo de derechos vinculados a la educación inclusiva, la identidad de género y el libre desarrollo de la personalidad.

- Los Estados Partes darán a las personas con discapacidad la oportunidad de aprender habilidades sociales para participar en forma plena en el proceso de aprendizaje. Los Estados Partes: *Facilitarán la enseñanza del Sistema Braille y otros medios de comunicación, también habilidades para orientarse y movilizarse en su comunidad; *Facilitarán la enseñanza de la Lengua de Señas y el reconocimiento como lengua de las personas sordas. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, objetivo 3, artículo 24)
- La identidad de género es un elemento constitutivo y constituyente de la identidad de las personas, por lo que su reconocimiento por parte del Estado resulta de vital importancia para garantizar el pleno goce de los derechos humanos de las personas trans, incluyendo la protección contra la violencia, la tortura, los malos tratos, y los derechos a la salud, a la educación, al empleo, a la vivienda, a la seguridad social, y a la libertad de expresión y de asociación. (Suprema Corte de Justicia de la Nación, Amparo en Revisión 1317/2017, Primera Sala, Min. Norma Lucía Piña Hernández, sentencia de 17 de octubre de 2018, México)
- Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, artículo 22)

Se nos encarga transformar a la comunidad universitaria en el marco de un contexto político-cultural anti-género y conservador, de ahí que, las personas "encargadas" del trabajo de inclusión tengan que seguir empujando la responsabilidad institucional, porque la transformación tiene que ser sistémica, de lo contrario será estética, solidificando el entrampamiento entre inclusión y visibilidad, gestión incluyente y gestión de la imagen institucional.[19]

[19] "Una imagen dice más que mil palabras", icónica frase popular que resguarda *lo que se puede mirar* como acceso a la *verdad*. Pero una imagen, fotografía o vídeo es un recorte de realidad, una exhibición de lo que se quiere mostrar, un enmarcamiento que puede falsear una situación, orientando la mirada. Una imagen puede

El trabajo de inclusión requiere contratación de personal, oficinas, recursos económicos, apoyo institucional, de no ser así, el esfuerzo personal es insuficiente y será en vano. Estamos empujando[20] contra un movimiento anti-género y un activismo conservador que no se reduce a una persona, sino a una estructura endurecida de pensamientos, sensibilidades y lenguajes que han edificado instituciones, arquitecturas, saberes, pedagogías, relacionamientos, subjetividades, etc., que no siempre están dispuestas a cuestionarse los privilegios y los daños que naturalizan.

> Existe una intimidad entre la necesidad de empujar y la estrechez de una restricción. Tienes que empujar para hacer sitio a aquellas personas a las que esta restricción no da cabida. Aquellas otras personas a quienes la restricción sí da una oportunidad chocan con la intromisión de las agentes de diversidad […] intentamos transformar las instituciones cuestionando a favor de quién están […] El propio esfuerzo requerido para buscar accesos puede terminar haciendo que las actividades sean inaccesibles. (Ahmed, 2018, p. 156 y 162)

El trabajo de inclusión es afectivo; estar frente a alguien que no se mueve es chocar contra algo que está sumamente rígido. Hay personas que bloquean nuestros esfuerzos por transformar la institución, eso nos abre al conflicto y necesitamos acudir a "resoluciones" que no sean punitivas, es decir, desistamos al deseo de convertir en "despreciables/erradicables" a quienes desdeñan nuestro trabajo.

> La supervivencia es aprender a mantenerse firme en la soledad, contra la impopularidad y quizá los insultos, y aprender a hacer causa común con otras que también están fuera del sistema y, entre todas, definir y luchar por un mundo en el que todas podamos florecer. La supervivencia es aprender a asimilar nuestras diferencias y a convertirlas en potencialidades. Porque las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio (Lorde, 1979).

Lo sé, no es sencillo. Sé que el dolor de estómago, la exaltación de la vena en la frente y la negatividad aguafiestas devienen en un cuerpo que se enfrenta a un cúmulo de frases,

---

ser una mentira. Esto pasa con la industria del cine, la moda, el gobierno, la comida, etc., se piensa que la representación de una mujer negra en la película *live action* de la Sirenita, es suficiente para liberar a Disney de su racismo; en lo formal Ariel es negra, pero en el fondo pierde la voz entregándose al deseo capacitista: ser bípeda para acceder al amor humano. Y eso no es muy inclusivo que digamos.

[20] "Empujar, por tanto, es empujar contra una dirección. Esto es lo que explica que el empuje tenga a la vez una única clase de temporalidad y una cualidad afectiva (considero el empuje como una temporalidad pujante, tienes que esforzarte por un futuro). Cuando empujas, por lo general estás empujando por algo; una posibilidad puede ser eso por lo que estamos empujando. Si no empujas, al parecer, al menos a veces, una posibilidad es lo que retrocede. Algunas posibilidades necesitarán un empujón más fuerte que otras para hacerse realidad" (Ahmed, 2018, p. 155).

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

expresiones, gestos, argumentos, imaginarios, ansiedades, prejuicios, tratos, chistes y conductas que obvian sin reparo el *estatus quo* de la violencia y discriminación.

Seamos más compasivos y compasivas con nosotras mismas, los esfuerzas y las energías que se invierten para "soportar" el choque, la confrontación y el debate es abrumador. No siempre contamos con la creatividad, la "empatía" y la templanza para salir sin heridas, y a veces se nos agota la paciencia.

Quizá sería importante cultivar una sensibilidad que habilite estratégicamente cuándo y frente a quién "morder", cuándo y frente a quién conversar, cuándo y frente a quién escuchar. No estar a la defensiva todo el tiempo, ya que me he encontrando con profesoras y profesores que les cuesta bastante comprender los cambios que están sucediendo, que discriminan sin el afán hostil de querer aniquilar la diferencia y que intentan abrirse a vivencias que están lejos de ser cercanas, aun así, lo intentan y se preocupan por sus estudiantes.

Hay docentes, estudiantes y personal administrativo que en los cursos o talleres sobre diversidades sexo-genéricas y discapacidad, muestran dudas, inquietudes y curiosidades; estas personas suelen pedir disculpas previo a expresar sus comentarios, les preocupa malgenerizar o minusvalidar, aunque he notado también que se preocupan por la corrección política, ya que no quieren ser funados/as.[21]

Hay docentes que narran haber asistido a talleres o cursos donde les corrigen todo el tiempo la forma de hablar, o donde rápidamente les señalan de machistas o misóginos sin siquiera haber terminado de contar su inquietud. A su vez, yo mismo he asistido a cursos de prevención de la violencia, donde la atención es centrada en la experiencia de las mujeres, aunque haya asistencia de hombres, y pasa que cuando ellos quieren platicar sobre las violencias que viven, enseguida se minimizan sus experiencias acudiendo al dato estadístico que indica que la violencia de género es prevalente contra las mujeres; entonces, es común que los hombres vayan obligados a estos cursos, casi predispuestos a que les digan que "ellos" son los violentos y "ellas" las víctimas.

El tratamiento binario de la prevención y atención a la violencia de género tiene consecuencias, por un lado, se recrean estereotipos de género que simplifican la diada víctima-victimario, y por otro, únicamente se consideran las relaciones de género y patriarcales como vectores de opresión, omitiendo contextos específicos donde los ejes de diferenciación social (clase, edad, discapacidad, el color de piel, nacionalidad, etnia,

[21] La funa expone al señalamiento sociomediático a la persona que ha cometido una violencia o discriminación. "Las funas han hecho que la respuesta social sea de exclusión, donde rigen los parámetros de la cultura de la cancelación ante las personas que son funadas. En muchos casos esto termina provocando un efecto contrario al perseguido por los grupos que buscan el fin de la violencia, ya que la persona que es funada no tiene ninguna posibilidad de redimirse o enmendar lo que hizo, lo que lo termina excluyendo de los círculos sociales en los que se desenvuelve" (Shejade, 2021).

orientación sexual, expresión de género) descuadran la fórmula “hombre” = “agresor” y “mujer” = “víctima”.

Considero que es importante ralentizar y reflexionar críticamente nuestro trabajo, quizá el mensaje que se está instalando no es el que queremos dar. Hoy pareciera que, si se hace una crítica al actuar feminista, de la diversidad sexo-genérica, del movimiento disca o de cualquier lucha que busque la justicia social, esto te sitúa inmediatamente del lado de la opresión: eres machirulo, heterosexista, capacitista o un facho que defiende el privilegio de los grupos hegemónicos.

Se vuelve inviable la *posibilidad de cuestionar* lo que inspira nuestra propia terquedad, la *habilidad de tensar* lo que se nos muestra totalmente convincente, la *sensibilidad de examinarnos* habitando la norma(lidad) que decimos rechazar y la *responsabilidad de acompañarnos* en los conflictos, para que no escalen desmedidamente frente a quien se percibe (se construye) como la *diferencia enemiga* de nuestra voluntad inclusiva.

Tal vez sí somos acríticamente *woke*.[22] Todo bien cuando toca identificar el contexto político-cultural anti-género, el activismo conservador o el colonialismo, desmontar sus argumentos y luchar contra su instalación en el contexto universitario, pero mucha precaución si señalas la poca apertura que tenemos estudiantes, docentes y personal administrativo que militamos, enseñamos y/o trabajamos feminismo, teoría *queer*, inclusión o interculturalidad, esto te podría convertir en alguien funable/cancelable, más aun si eres leído con las “causales sospechosas” de ser un hombre cisgénero heterosexual capaz.

Tengo una gran desconfianza con el trabajo de inclusión que abraza la moral preventiva de la razón punitiva, me preocupa el eslogan de una comunidad universitaria libre de violencia y discriminación que estigmatiza el conflicto, disolviendo el trabajo inacabado que implica el placer y el peligro de la convivencia entre las diferencias.

Nunca se cierra. Sigo imaginando, escribiendo y trabajando.

[22] “El término «woke» (de la expresión stay woke) proviene de un registro informal estadounidense muy extendido entre algunas comunidades afroamericanas y desde 2016 es utilizado para describir a personas concienciadas «que han despertado» o que se mantienen en estado de alerta ante todo tipo de agresiones, no solo físicas, sino verbales y simbólicas. Su vínculo inicial con una idea de justicia social es evidente y así se incorporó al Diccionario Oxford como «alerta ante la injusticia en la sociedad, especialmente el racismo». Hoy, podemos convenir en que el término «woke» se utiliza para describir una amplia gama de ideas y movimientos relacionados con la justicia social, como el antirracismo, el movimiento Black Lives Matter («La vida de las personas negras importa»), el feminismo interseccional, los derechos de los transexuales y las historias críticas del colonialismo (del imperialismo británico, de la conquista española y otras)” (García, 2023, p. 144).

Referencias

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Edición Bellaterra.

---------- (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

---------- (2018). *Vivir una vida feminista*. Edición Bellaterra. Barcelona.

Bárcenas, K. (Coord.). (2022). *Movimientos antigénero en América Latina. Cartografías del neoconservadurismo*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sociales.

BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). (2021) *Plan de desarrollo institucional*.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

---------- (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Ediciones Paidós. Barcelona.

---------- (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia hoy*. Editorial Taurus.

Clare, E. (2015). *Exile and pride. Desability, queerness, and liberation*. Duke University Press. Durhan and London.

Esteban, M. L. (2004) "Antropología encarnada. Antropología desde una misma". *Papeles del CEIC*, núm. 12, pp. 1-21.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 1° edición. Siglo Veintiuno.

García Cívico, J. (2023). "Cultura de la cancelación, movimiento "woke", "tokenismo" y nueva sensibilidad: un análisis desde la filosofía jurídica, moral y política". *CEFD*, núm. 48, pp. 141-180.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing Libros.

Kaufman, E. (2020). "Fundamentalismo liberal: una sociología del despertar". *En American Affairs.* Volumen IV. Número 4.

Lander, E. (2008). *Contribución a la crítica del marxismo realmente existente: verdad, ciencia y conocimiento*. Fundación Editorial el perro y la rana.

Lorde, A. (1979). Las herramientas del amo nuca desmontarán la casa del amo. *En Audre Lorde, La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias.* Ed. Horas y horas, Madrid, 2003, pp. 115-120.

Losacco, J. (2018). *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollado e inclusión*. Fundación editorial el perro y la rana.

Maldonado Ramírez, J. (2019). "El llamamiento anti-inclusivo". *Saberes en Intercambio*. Disponible en https://sabereseninterca mbio.org/el-llamamiento-anti-inclusivo/

Márquez, N., Laje, A. (2016). *El libro negro de la nueva izquierda: ideología de género o subversión cultural*. Ed. Grupo Unión.

Radi, B. (2020). Notas (al pie) sobre cisnormatividad y feminismo. En *Ideas*. *Revista de filosofía moderna y contemporánea*. *Volumen* 11. Pp. 23-36.

Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala. Feminismos plurais*. Editorial Pólen. Sao Paulo, Brasil.

Rich, A. (1968) Arden papeles en vez de niños. *En Poemas*, 1963-2000. Barcelona: Editorial Renacimiento [Trad. Soledad Sánchez Gómez]. P. 67.

Rogoff, I. (2003). "Del criticismo a la crítica y a la criticabilidad". En *What is a Theorist*. Primera parte.

Shejade, T. (2021). “Funas en redes sociales: Análisis jurisprudencial y desafíos institucionales en materia de género para evitar que se recurra al mecanismo de la funa como reacción defensiva”. *Diario Constitucional*, disponible en https://www.diarioconstitucional.cl/reportajes/funas-en-redes-sociales-analisis-jurisprudencial-y-desafios-institucionales-en-materia-de-genero-para-evitar-que-se-recurra-al-mecanismo-de-la-funa-como-reaccion-defensiva/#goog_rewarded

Sztajnszrajber, D. (2018). *¿Par qué sirve la filosofía?* Buenos Aires: Paidós.

---------- (2023) *El amor es imposible. Ocho tesis filosóficas*. Buenos Aires: Paidós.

Vaggione, J. (Comp.). (2010). *El activismo religioso conservador en Latinoamérica*. Producción Católicas por el derecho a decidir.

Verbal, V. (2022). “La ideología de la “ideología de género”. Comprendiendo una reacción servadora”. En *Femeris*. Volumen 7. Número 1. Pp. 56-74.

Villa, J. (2017). Hegemonía de la normalidad en la escuela. *En educación y ciudad,* Volumen 33. Pp. 115-125.

Acerca del autor

Jhonatthan Maldonado Ramírez, licenciado en Antropología. Miembro de la Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades (CONACYT), actualmente es responsable del Área de Atención a las Diversidades Sexo-Genéricas y Discapacidades en la Dirección Institucional de Igualdad de Género de la BUAP. Docente en la Maestría en Estudios de Género del Instituto de Administración Pública del Estado de Puebla. Autor del libro "Antropología crip. Cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia" publicado por La Cifra Editorial en 2019.

El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes
The role of schools in students' school engagement and school trajectories

Abraham Bernárdez Gómez[1]

Resumen: El presente manuscrito presenta un ensayo sobre una de las cuestiones de relevancia en la actualidad educativa, las trayectorias de los estudiantes vulnerables. A través de los siguientes puntos se presentará un aspecto vertebral en dichas trayectorias, los diferentes elementos del centro escolar y como afectan a los estudiantes, en concreto, a su implicación y como esta se ve alterada a lo largo de su trayectoria.

Palabras clave: Trayectoria escolar, implicación, centros educativos, exclusión/inclusión educativa

Abstract: This manuscript presents an essay on one of the most relevant issues in education today, the trajectories of vulnerable students. Through the following points we will present a vertebral aspect in these trajectories, the different elements of the school and how they affect students, in particular, their involvement and how this is altered throughout their trajectory.

Key words: School trajectory, engagement, educational centres, educational exclusion/inclusion.

Recepción: 6/junio/2023

Aceptación: 19/diciembre/2023

Forma de citar: Bernárdez, Abraham. (2024). El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 137-152.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Vigo, España; email: abraham.bernardez@uvigo.gal

El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes

1. Introducción

Los sucesos y experiencias que impactan a los estudiantes desde temprana edad son los que eventualmente desencadenan los resultados finales de un proceso gradual de alejamiento del hecho educativo y decrecimiento de la implicación (Mena et al., 2010; Gebel y Heineck, 2019). Uno de estos resultados es el cambio progresivo en el papel que los estudiantes desempeñan en dependencia con el entorno escolar a medida que maduran, hasta alcanzar un punto de rechazo. Este momento marca el punto en el cual deciden apartarse tras enfrentarse a diversas figuras de autoridad en el sistema educativo. Cuando inician esta transición, experimentan una sensación de liberación que no habían experimentado antes, ya que su nivel de implicación es tan bajo y su rechazo hacia la institución escolar es tan fuerte que abandonarla se convierte en un alivio en su trayectoria educativa.

Para estos estudiantes, el proceso que los lleva a esta situación se percibe como una secuencia tediosa y prolongada en el tiempo (Bowers y Sprott, 2012), que se desarrolla a lo largo de su día a día en la escuela, posiblemente desde la primaria e incluso antes. Sin embargo, esta sensación no se manifiesta completamente hasta momentos críticos, usualmente durante la adolescencia, cuando comienzan a resistirse a una situación que consideran injusta y su nivel de tolerancia llega a su límite (Cuconato et al., 2017). Asimismo, es importante destacar que la proximidad a la vida adulta influye en la evaluación y la toma de decisiones de estos estudiantes en términos de racionalidad y pragmatismo, al sopesar las ventajas de abandonar el entorno escolar versus los costos de permanecer en él.

En este punto, es relevante mencionar que la noción de trayectoria educativa se refiere al itinerario individual que cada estudiante recorre durante su experiencia escolar. Existe una trayectoria deseada o lineal que no siempre se corresponde con la realidad de cada estudiante (UNESCO, 2008), ya que, como se ha señalado, los estudiantes pueden pasar por diversos momentos de alejamiento sin que su entorno más cercano lo perciba. Por lo tanto, considerar las etapas educativas de los estudiantes como trayectorias lineales es una de las faltas más comunes que se pueden cometer (Daniel, 2018). "La trayectoria la definimos como la dirección que siguen los jóvenes […] que marcarán de una forma u otra sus expectativas y experiencias, así como la proyección de los tránsitos que deben realizar" (García-Fuentes, 2017, p.32). Además de los diversos elementos contemplados en la teoría del curso de vida que pueden influir en la trayectoria educativa, a través de las conceptualizaciones mencionadas también se identifican dos aspectos comunes.

En primer lugar, se consideran los diferentes momentos que experimenta el estudiante: su entrada, su persistencia y su salida del sistema educativo, incluyendo la posibilidad de

regresar o de realizar una salida virtual en lugar de física, así como la opción de repetir algún año escolar, lo que se conoce como los intervalos entre transiciones. Estos períodos, con todas sus implicaciones y circunstancias, configuran la trayectoria real del estudiante, influenciada por las variables mencionadas anteriormente (Bernárdez-Gómez et al., 2022; Castillo y Rojas, 2023; Daniel, 2018).

Por otro lado, se reconocen las diversas experiencias que ocurren a lo largo de la trayectoria educativa. En gran medida, estas experiencias son las que influyen en las decisiones de los estudiantes y marcan diferentes direcciones en su camino, incluyendo eventos de vida y transiciones. Como señala Escudero (2013), "existen estudiantes y grupos cuya trayectoria escolar [...] no proporciona experiencias ni resultados positivos". Por lo tanto, es importante considerar no solo la trayectoria personal de los estudiantes, sino también su dimensión escolar y social, ya que juntas construyen el proceso global que atraviesa el alumno, influido por estos factores, en lugar de verlos como eventos aislados y desconectados (Escudero y Bolívar, 2008). En todo este entramado, el centro adquiere un papel protagonista además de catalizador de la experiencia negativa de los estudiantes.

2. El papel de los centros en las trayectorias de los estudiantes

Los centros educativos juegan un papel crucial cuyo análisis sugiere que su contribución a situaciones de desapego a menudo pasa desapercibida (Bernárdez-Gómez, 2022). A pesar de ser un componente del ámbito mesosocial, se abordará detalladamente debido a su influencia interna. Un aspecto notable en los centros es la diversidad de opiniones sobre cómo abordar los problemas individuales de los estudiantes.

Esta personalización, tanto en teoría como en la práctica diaria, tiende a desviar la atención de las instituciones, creando la ilusión de que son intachables en su actuar. Esto conduce a que, en la mayoría de los casos, se enfoque el problema en los estudiantes o en sus características socioculturales en lugar de evaluar críticamente las acciones de las escuelas para promover la excelencia académica para todos (Bernárdez-Gómez, 2022).

Por lo tanto, es crucial examinar los diversos elementos, condiciones organizativas y dinámicas presentes en los centros y la experiencia educativa que proporcionan. Esto permitirá comprender por qué algunos estudiantes muestran bajo compromiso y rechazo hacia el entorno escolar (Bernádez-Gómez et al., 2021, 2022). Se requiere analizar la institución escolar en sí misma, sus relaciones, su misión y valores, así como su organización y prácticas educativas. Este enfoque, aunque complementario, busca abordar la realidad de que la escuela no está funcionando para un número creciente de adolescentes, lo que impulsa la necesidad de reconsiderar las estructuras y dinámicas educativas que podrían contribuir a una baja implicación (Bernárdez-Gómez y Portela, 2022).

Es imperativo que los centros reconozcan su responsabilidad como posibles causantes o facilitadores de diversos problemas que enfrentan, y que se aborden los factores que influyen en la continuidad de los estudiantes en el centro desde una perspectiva holística. Con el propósito de profundizar en las diversas dinámicas y elementos organizativos presentes en los centros educativos, y establecer una estructura de los factores que influyen, ya sea de forma positiva o negativa, en el compromiso, hemos seleccionado de la investigación previa (ver tabla 1) los factores asociados a los centros que se detallan en los siguientes apartados.

Tabla 1. Factores del centro escolar asociados a la implicación del alumnado.

Referencia	Factores del centro escolar asociados a la implicación del alumnado
Escudero (2013).	Profesorado: conocimientos, capacidades, percepciones y formación. Dinámicas de trabajo escolar y colaboración. La coherencia del currículo del centro. Recursos y medio didácticos. Liderazgo del equipo directivo y de otros agentes. Organización y agrupamiento de alumnos. Relaciones de los centros con el entorno y las familias.
Christenson et al. (2012).	Clima relacional en la escuela. Currículo y Proceso E-A. Estructura de las metas. Apoyo académico. Gestión y liderazgo.
González (2015, 2017)	Relaciones y clima relacional en el centro escolar. Currículo–enseñanza. Aspectos estructurales de la organización. Conexiones y relaciones con la comunidad. Acciones de apoyo, asesoramiento, orientación etc.
Nichol et al. (2016)	Currículo Estilo docente Relaciones y conflictos Apoyos Estructura organizativa

Nota. Varios autores. Elaboración propia.

2.1.Currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje

El primer elemento que consideramos dentro de los factores presentes en el centro escolar y que influyen en el compromiso del alumnado es el currículo y el proceso de enseñanza/aprendizaje (González-Barea et al., 2024). Se destaca que una experiencia

significativa para los estudiantes, donde se fomente la personalización del aprendizaje, es crucial para garantizar altos niveles de compromiso y continuación en la etapa educativa. Esto contrasta con las escuelas alienantes, donde la burocracia y las relaciones frías y el aislamiento son comunes (González, 2015). Esta discrepancia choca con las bases epistemológicas del compromiso señaladas anteriormente.

Varios autores (González, 2015, 2017; Kafia et al., 2021; Nichol et al., 2016) coinciden en señalar al currículo escolar como un factor crucial para fomentar el compromiso positivo de los estudiantes. Los currículos que fragmentan el conocimiento, evitan la transversalidad y jerarquizan las asignaturas no suelen motivar a los alumnos hacia el aprendizaje, que ya de por sí carece de interés para ellos. Sin embargo, este modelo curricular sigue siendo predominante en nuestro sistema educativo desde la aparición de la escuela moderna. Aspectos relacionados con esto ya han sido señalados anteriormente: la falta de relevancia curricular, la rigidez de los contenidos académicos y la desconexión entre el currículo y los intereses de los estudiantes (González y Bernárdez-Gómez, 2019).

Esta falta de adaptación del currículo también afecta a los docentes y sus aulas, generando una falta de coordinación y un individualismo que se refuerza con las características del currículo (González, 2015, 2017). Como resultado, se fomentan prácticas educativas centradas en el docente y carentes de interés para los estudiantes (Laine et al., 2020).

La importancia de un currículo que refleje la vida y la realidad de los alumnos es ampliamente discutida en la literatura sobre el compromiso educativo, destacando la necesidad de adoptar prácticas relevantes para los intereses y necesidades de un alumnado heterogéneo (Bernárdez-Gómez et al., 2021; González, 2015). Por lo tanto, es crucial considerar si los alumnos se comprometen de manera diferente según los tipos de aprendizaje ofrecidos. Los aprendizajes significativos y conectados con la realidad son fundamentales para el compromiso del estudiante (Fielding, 2012; Mireles-Rios et al., 2020).

En conclusión, la transformación de la práctica educativa para contemplar el aprendizaje que los alumnos pueden realizar dentro y fuera de la escuela es necesaria para abordar la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes (Nichol et al., 2016).

2.2.Clima relacional del centro

Como se ha resaltado en secciones anteriores, las relaciones dentro del entorno escolar son fundamentales para el desarrollo adecuado de los procesos educativos. Se afirma de manera contundente que las relaciones con el resto de la comunidad educativa, en el centro y en las aulas, así como el contexto socio-relacional y académico en el que transcurre la experiencia escolar del alumanado, tienen un impacto claro en su nivel de compromiso con la escuela y sus aprendizajes (González, 2015).

La implicación del alumnado, considerada como un constructo multidimensional, incluye la dimensión afectivo/emocional que se refiere a la relación positiva entre los estudiantes, los miembros de la comunidad educativa y el centro como institución (González, 2015). Se enfatizan tanto las relaciones personales como la afinidad y el trato que se establecen en el entorno escolar, creando un ambiente acogedor (González, 2017).

Es crucial diferenciar las relaciones dentro del centro según los actores involucrados (Garitano et al., 2021; González, 2015, 2017):

- Las relaciones entre alumnos, que son las primeras que establecen los estudiantes al llegar al centro y que ocupan la mayor parte de su tiempo. Estas relaciones, cada vez más importantes a medida que avanza su escolarización, pueden fomentar una mayor implicación a través del trabajo colaborativo. Sin embargo, también conllevan el riesgo de influir en creencias y conductas entre los compañeros.

- Las relaciones entre profesores, que requieren espacios de colaboración para implicar a los estudiantes de manera conjunta y contrarrestar la fragmentación del currículo y las prácticas aisladas en el aula.

- Las relaciones entre alumno y profesor, que son especialmente relevantes para la implicación del estudiante debido al apoyo y refuerzo que proporcionan. Estas relaciones pueden crear un ambiente seguro y acogedor, especialmente importante para aquellos estudiantes con bajo nivel de implicación o que están en riesgo de abandonar la escuela.

El clima relacional del centro, ya sea positivo o negativo, influye significativamente en el proceso educativo y en las dinámicas escolares. Es esencial que las relaciones en el centro sigan pautas basadas en la empatía, la resolución de problemas y una visión integral de la comunidad educativa (Bernárdez-Gómez et al., 2022; González, 2015, 2017).

2.3.Aspectos estructurales y de organización

Como se ha mencionado a lo largo de los puntos anteriores, los centros educativos deben trabajar con los diversos elementos que los componen para mejorar la calidad del compromiso de los estudiantes. Esta tarea se ve considerablemente influenciada por los aspectos estructurales y organizativos, incluidas las rutinas, prácticas y dinámicas que ocurren en los centros.

Una de las principales demandas de varios autores (Gash y Navas, 2017; Johns, 2014) es la revisión de la compartimentalización de las asignaturas, como se mencionó en el punto sobre el currículo. Este aspecto también afecta a nivel de organización debido a la rigidez de los horarios y al aislamiento entre los docentes. La integración del currículo requiere explorar

formas de trabajo conjunto entre los docentes, para lo cual se necesitan estructuras que faciliten el diálogo y la colaboración.

Además, el horario en el que los docentes realizan su trabajo es un factor que afecta la implicación de los estudiantes. Esto determina el acceso de los estudiantes y la comunidad educativa, así como el tiempo dedicado a las actividades educativas. La percepción que tengan los estudiantes y las familias sobre el tiempo dedicado y su importancia dentro del centro educativo influye en la mejora o empeoramiento de la implicación.

La existencia de espacios habilitados para estudiantes y familias que deseen participar en la actividad educativa también es un factor relevante. Estos espacios fomentan un sentido de pertenencia que contribuye a la implicación de los estudiantes y las familias. Según González (2015), estos espacios transmiten mensajes sobre la apertura y la acogida del centro, visibilizando las diferentes acciones que están disponibles para ellos. Es importante que estos espacios sean flexibles y se adapten a las necesidades de los estudiantes y las familias, o incluso que el aula misma se perciba como un espacio de aprendizaje más, en lugar de estar limitados a estructuras rígidas.

2.4.Liderazgo educativo de centro

En la actualidad, existe una creciente preocupación por parte de los órganos de gestión escolar y las políticas educativas para reducir las tasas de abandono y fracaso escolar, así como para aumentar el éxito de los alumnos en su trayectoria educativa. Esta búsqueda se lleva a cabo desde diversos frentes, incluido el papel de los líderes de los centros educativos.

El liderazgo en el ámbito educativo, aunque no siempre recae únicamente en los equipos directivos, tiene como resultado directo la mejora del compromiso de los estudiantes en su proceso educativo. El liderazgo educativo va más allá de las tareas burocráticas; implica transformar las prácticas tradicionales dentro de la escuela para mejorar la cultura organizacional y promover el progreso en los procesos de enseñanza (Valdés, 2017; González, 2017).

El liderazgo educativo representa una dirección compartida entre estudiantes y profesores que desarrolla el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y, en consecuencia, mejora la implicación tanto de docentes como de alumnos (Bernárdez y González Barea, 2023; González, 2017). Este tipo de liderazgo implica una meta compartida por toda la comunidad educativa, incluidas las familias, donde la participación se convierte en un fenómeno innovador (Hargreaves y Finn, 2008; Parada-Gañete y Trillo, 2023).

La visión compartida de la dirección del centro se basa en la innovación y la participación colectiva, promoviendo el desarrollo de cada individuo y de la institución en su conjunto (González et al., 2013). Según Robinson et al. (2009), el liderazgo educativo influye en otros para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El impacto del liderazgo educativo no solo se refleja directamente en los logros académicos, sino también en las condiciones del centro y del profesorado (Bolívar, 2010). Los rasgos característicos del liderazgo educativo, como se señalan en la investigación de González (2017), están orientados hacia la mejora del proceso educativo de los estudiantes (Tabla 2).

En resumen, el liderazgo educativo desempeña un papel fundamental en la mejora de los resultados académicos y en el compromiso de los estudiantes, y se caracteriza por una dirección compartida, una visión innovadora y un enfoque centrado en la mejora continua.

Tabla 2. Rasgos que caracterizan el liderazgo.

El aprendizaje del alumno como núcleo del centro escolar.	Atención en los aspectos que depende de ello (currículo, enseñanza, evaluación) Foco en las condiciones y dinámicas organizativas (coordinación docente, coordinación curricular, relación con las familias)
Liderazgo como reflejo de resultados.	Cómo trabajan los docentes con sus alumnos. Condiciones organizativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Trabajo distribuido	Trabajo conjunto y colaboración entre sus miembros Decisiones compartidas.

Nota. González (2017, p. 7-8)

Cuando se aborda el tema del liderazgo, es crucial considerar tres aspectos fundamentales. El primero de ellos se relaciona con el aprendizaje del alumno, que representa el eje central del centro escolar. Aquí, es vital enfocarse en las condiciones y dinámicas organizativas, así como en aspectos como el currículo, la enseñanza y la evaluación. La segunda dimensión se refiere al liderazgo como un reflejo de los resultados, donde se evalúan aspectos del desempeño docente y las condiciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, el trabajo colaborativo entre el equipo de profesores, no solo limitado al liderazgo directivo, emerge como un componente esencial para promover una cultura de colaboración y reflejar las características y estilos de liderazgo identificados por diversos autores, como Guzmán y Castilla (2018), Ramírez (2015), y Toledo et al. (2014). Estos estudios resaltan la importancia de direccionar las acciones de liderazgo hacia diferentes dimensiones o estilos de intervención, donde se destacan áreas específicas del centro escolar.

Por otro lado, se presentan dimensiones de intervención en el liderazgo educativo que guardan similitudes con las mencionadas anteriormente. Ramírez (2015) identifica también cuatro dimensiones que requieren un análisis detallado y están estrechamente relacionadas con las anteriores. En estas dimensiones, se destaca la relevancia de la acción por parte del líder escolar, especialmente en lo que respecta a la visión compartida del centro educativo, aspecto del cual ya hemos subrayado su importancia. Además, este autor hace hincapié nuevamente en la importancia de la coordinación y la relación entre los docentes, elementos clave en el liderazgo educativo.

Es relevante señalar que la participación de los estudiantes en las dinámicas organizativas del centro educativo implicaría brindarles una mayor oportunidad para expresar sus inquietudes y necesidades, como ha señalado González (2017), permitiendo así que un colectivo que a menudo carece de voz pueda ser escuchado. Los centros educativos se encuentran en una contradicción evidente, ya que carece de coherencia llevar a cabo su labor sin tener en cuenta la perspectiva de sus principales protagonistas, lo que podría ser de gran utilidad para el conjunto de profesionales implicados en la revisión y mejora de las estrategias de apoyo al alumnado. Esto sería fundamental para abordar de manera más efectiva la falta de compromiso o conexión de los estudiantes con su proceso educativo.

Por último, en este contexto, es pertinente resaltar lo que señalan Toledo et al. (2014). Estos investigadores ofrecen una serie de claves que deben considerarse al definir la perspectiva actual sobre el liderazgo educativo. Aunque brevemente para evitar redundancias, los autores destacan aspectos ampliamente mencionados, como la importancia de compartir una visión común dentro del centro, el dominio del conocimiento pedagógico y curricular para garantizar la coherencia entre el currículum y la enseñanza, la capacidad de ser un agente dinamizador inherente al liderazgo educativo, así como la necesidad de una distribución de funciones, cooperación y democracia en el contexto escolar para que el liderazgo sea un factor que favorezca la implicación de los estudiantes en su trayectoria educativa.

2.5.Acciones de apoyo y orientación

Si recurrimos a las reflexiones de diversos autores sobre el tema en cuestión, las palabras de Álvarez (2017) resultan emblemáticas al destacar que "uno de los factores de calidad de la educación es facilitar la ayuda y orientación a través de una intervención tutorial a todos los agentes educativos" (p. 70). Estas palabras cobran aún más importancia cuando se trata de estudiantes cuya trayectoria evidencia una baja implicación y riesgo de abandono. Esto se debe a la mayor necesidad que pueden tener estos alumnos en tales circunstancias.

En el transcurso educativo de los estudiantes, el apoyo que los docentes y otros profesionales brindan adquiere una relevancia especial en su desarrollo, especialmente si estos estudiantes enfrentan desafíos como la falta de implicación, el absentismo o el fracaso escolar, fenómenos que pueden contribuir a su distanciamiento del centro y su falta de compromiso

con las tareas escolares (Bernárdez-Gómez, 2022). Por lo tanto, el respaldo efectivo que brinda la institución educativa para mejorar la experiencia de los estudiantes constituye una medida preventiva contra la alienación escolar. Este tipo de apoyo y orientación también influye en otros aspectos abordados en este contexto, como el clima escolar o las relaciones interpersonales en el centro (Garitano et al., 2021). Sin embargo, es esencial que estas acciones sean personalizadas (Laine et al., 2020) y atiendan a las diversas necesidades individuales de los alumnos, lo que fomentaría la resiliencia y aumentaría su compromiso con el proceso educativo.

Para llevar a cabo esta labor, es necesario modificar los enfoques y principios que guían la orientación educativa, una tarea que generalmente recae en los equipos de orientación de las instituciones escolares y que debería involucrar a todos los docentes que atienden las necesidades educativas (Fielding, 2012). Se sostiene la premisa de que existe una conexión entre el trabajo diario en las aulas y las acciones globales en el centro (Mireles-Rios et al., 2020), lo que puede considerarse como dos esferas estrechamente relacionadas que deben ser objeto de revisión constante.

Por otro lado, es igualmente importante incluir a toda la comunidad educativa en las labores de ayuda y apoyo a los alumnos (Parada-Gañete y Trillo, 2023). Además del cuerpo docente mencionado anteriormente, la participación activa de los estudiantes y sus familias es fundamental, ya que se ha destacado repetidamente el beneficio de una relación constante y colaborativa (Nichol et al., 2016). Esta afirmación cobra fuerza frente a la perspectiva de que en muchos centros se trabaja más en contra que con la comunidad educativa. Un mayor compromiso de todos los agentes, además de los beneficios inherentes, podría conducir a la creación de centros más inclusivos y democráticos, lo que a su vez aumentaría la implicación de los estudiantes en su proceso de formación, como se ha destacado en la sección sobre la relación con la familia y la comunidad.

2.6.Relaciones con la comunidad y la familia

En este punto de análisis, el último de los elementos considerados como influencias en la implicación de los estudiantes, es inevitable que algunos aspectos significativos en la relación entre la familia y la escuela, así como en la relación con la comunidad, coincidan con diferentes elementos organizativos mencionados anteriormente. Quizás el más notable de ellos sea el sentimiento de pertenencia:

El sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, entendido como la sensación de ser miembros y de estar co-implicados en el centro, es una de las variables motivacionales que predisponen y, al mismo tiempo, resultan consecuencia de la participación familiar en la escuela. Según Hernández Prados et al., (2015), una comunidad escolar acogedora es aquella en la que todos son bienvenidos, promoviendo el derecho de

todos a formar parte de la misma (inclusión), y que además ofrece diversas formas de participación.

Frente a esto, en la mayoría de las ocasiones se ha señalado que los centros educativos "son instituciones donde la democracia y la participación quedan muy limitadas a estructuras y aspectos formales básicos [...] que afectan a la vida de estos centros y a su comunidad educativa" (Tort Bardolet, 2018). Por lo tanto, la idea de centros que fomenten la implicación, donde los estudiantes se sientan comprometidos, surge en el discurso de aquellos que promueven ambientes de participación familiar y conexiones con la comunidad, es decir, centros considerados acogedores para los estudiantes (Trillo y Sanjurjo, 2014). Desde perspectivas similares, se presentan dos formas de aumentar la participación en los centros (McMahon y Portelli, 2012; Patton y Price, 2010): una centrada en involucrar a la familia cercana de los estudiantes, haciéndolos sentir parte integral de la educación de sus hijos y del éxito que estos logran en la escuela; y otra centrada en los diferentes elementos de la comunidad exterior al centro, como empresas, asociaciones y otros colectivos.

En relación con el entorno del centro, se pueden identificar diversas acciones realizadas por centros que se han considerado exitosas (González y San Fabián, 2018):

- Desarrollo de planes o políticas explícitas para establecer vínculos con la comunidad, las familias y las personas que puedan beneficiar a los estudiantes.

- Establecimiento de acuerdos y convenios de participación con diferentes agentes sociales para implementar medidas o programas de reintegración.

- Realización de actividades fuera del centro educativo, lo que implica establecer relaciones con otros organismos que promuevan el crecimiento del conocimiento y la práctica conjunta.

Las denominadas escuelas de segunda oportunidad han profundizado en la realización de acciones de este tipo, sobre las cuales ya existe investigación que las valora en este sentido (Bernárdez-Gómez, 2022; Bernárdez-Gómez et al., 2021; Fernández et al., 2016). Estas escuelas consideran los intereses de los estudiantes y desarrollan acciones formativas de manera inmersiva en la práctica, lo más cercana posible a la realidad, con el fin de involucrar a los estudiantes eliminando las barreras existentes entre ellos y su desarrollo.

3. Consideraciones finales

Una premisa fundamental que se desprende de los apartados anteriores es que la implicación de los estudiantes no solo está determinada por sus características individuales, sociales y familiares, sino también por los entornos escolares en los que se desenvuelven y la calidad de la educación que reciben. Las diferentes cuestiones de las que nos hemos servido para aproximarnos a este hecho respaldan esta idea, resaltando que la experiencia educativa

proporcionada por el centro escolar es fundamental para vislumbrar este fenómeno y considerar cómo podrían mejorar las prácticas organizativas y educativas que pueden estar influyendo en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Independientemente del enfoque que se adopte para abordar esta problemática educativa, es crucial reconocer que está intrínsecamente relacionada con los centros escolares. Como se ha argumentado, existe una falta de implicación en la experiencia educativa en el centro escolar, en las actividades en el aula y en los aprendizajes que se promueven, los cuales pueden no ser relevantes para los estudiantes en función de sus necesidades y contextos socioeconómicos y familiares.

Dado que los elementos que intervienen en estas cuestiones son diversos, cualquier modificación al respecto debe considerarlos integralmente y adoptar un enfoque más holístico. En cualquier caso, lo que sucede en el contexto educativo no debe pasarse por alto, y culpar exclusivamente a sus agentes no sería justo, ya que esta problemática es compleja y está influenciada por múltiples factores que van más allá del ámbito escolar, como las políticas macro y meso que sostienen un orden escolar que beneficia a unos más que a otros.

Sin embargo, esto no exime a los profesionales de la educación de su responsabilidad en la acción educativa diaria. Por lo tanto, es fundamental indagar, explorar, dialogar y decidir de manera colaborativa en el centro escolar, desarrollando experiencias formativas y educativas significativas y relevantes para los estudiantes. Esto implica alejar las prácticas cotidianas que carecen de significado para ellos, fomentar climas escolares más acogedores, establecer normas menos punitivas y cultivar relaciones de atención, apoyo y tutoría que respondan a las necesidades e intereses del alumnado.

En resumen, la solución a los problemas en las trayectorias educativas no debe dejarse exclusivamente en manos de cada docente individual o departamento específico, sino que debe ser el resultado de decisiones conjuntas, discutidas, consensuadas y asumidas por todo el personal del centro escolar, definiendo un posicionamiento y líneas de actuación coherentes para el conjunto de la institución educativa.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

4. Referencias

Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI, 35*(2),21-42. https://doi.org/10.6018/j/298501

Bernárdez Gómez, A., Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2022). Study of Educational Trajectories Through Biograms and Semantic Exploration, an Approach to Narrative Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, *21*, 160940692211413. https://doi.org/10.1177/16094069221141316

Bernárdez, A., & Portela, A. (2023). School Dynamics and Their Role in the Educational Trajectories of At-Risk Students. *European Journal of Educational Research*, *12*(1), 493-505. https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.493

Bernárdez-Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo. Un marco para su comprensión*. Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d

Bernárdez-Gómez, A., & Barea, E. M. G. (2023). Engagement in At-Risk Students Trajectories: A Narrative Perspective. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *15*(2), 97-107.

Bernárdez-Gómez, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2021). Educational Re-engagement Programs and Measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. *International Journal of Sociology of Education*, *10*(3), Article 3.

Bernárdez-Gomez, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2022). Narrative Perspective of the School Trajectory of At-Risk Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *21*(11), Article 11.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5), 79-106.

Bowers, A. J. y Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Research, 105*(3), 176-195. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075

Castillo Viveros, N., & Rojas González, E. P. (2023). Educación y pobreza: factores de cambio social. *Voces De La educación*, 108–130. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/705

Christenson, A., Reschly, L. y Wylie, C. (Eds.) (2012.) *Handbook of research on student engagement.* Springer. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00025-5

Cuconato, M., Majdzinska, K., Walther A. y Warth, A. (2017). Student´s decision-making strategies at transitions in education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale. *Governance of educational trajectories in Europe. Pathways, policy and practice* (pp. 223-247). Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-011

Daniel, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes, 20*(2), 37-50. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03

Escudero, J. M. (Coord.) (2013). Respuestas escolares al riesgo de exclusión: un modelo de análisis. En J. M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de*

riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad (pp. 97-110). Diego Marín.

Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Wolters Kluwer España.

Fernández, C., Cortés, C., Faraco, J. C. y Marchena, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 6*, 95-109.

Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community; New beginnins, radical continuities. En B. McMahon y J. P. Portelli (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp.11-28). Information Age Publishing.

García-Fuentes, J. (2017). Exclusión socio-educativa de los ni-ni: análisis descriptivo de los procesos de transición. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa, 2*(1), Article 1. http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoeypage=articleyop=viewypath%5B%5 D=69

Garitano, E. T., Ruiz, U. G., Andonegui, A. R. y Quintana, N. B. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 373-390. https://doi.org/10.6018/rie.422671

Gash, B. y Navas, A. (2017). Expulsados del sistema. *Cuadernos de Pedagogía, 478*, 52-55.

Gebel, M. y Heineck, G. (2019). *Research handbook on the sociology of education.* Rolf Becker.

González Barea, E.M., Rodríguez Entrena, M. J., y Bernárdez-Gómez, A. (2024). Analysis of the design and curricular practices in an educational re-engagement program. *European Journal of Educational Research, 13*(3).

González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículumy Formación del Profesorado, 19*(3), 158-176.

González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(4), 17-37.

González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación, 17*(1), 5-19.

González, M. T. y San Fabián Maroto, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(2), 41- 60. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003

González, R. P., Vázquez, E. y Rodríguez, E. M. (2013). El liderazgo educativo: consideraciones generales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, 1*,165-180.

Guzmán, H. L. y Castilla, A. P. (2018). El liderazgo educativo: un acercamiento desde las teorías del concepto. *Teknos Revista Científica, 18*(1),159-174. https://doi.org/10.25044/25392190.928

Hargreaves, A. y Finn, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.

Hernández Prados, M. Á., Gomáriz Vicente, M., Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia yescuela. Participación Educativa, 4(7), 49-58.

Johns, N., (2014) *Flexible and alternative education: Hearing the voices of young people.* Universidad de Melbourne.

Kafia, E., Ibrahimi, S. y Ibrahimi, E. (2021). Historical, contemporary and psychological viewpoints of teacher's leadership. *Open Journal forEducationalResearch, 5*(1), 1-10. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.01001k

Laine, A., Ahtee, M. y Näveri, L. (2020). Impact of teacher's actions on emotional atmosphere in mathematics lessons in primary school. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*(1), 163-181. https://doi.org/10.1007/s10763-018-09948-x

McMahon, B. y Portelli, J. (2012). *Student engagmenet in urban schools.* IAP.

Mena, L., Fernández, M. y Enguita, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*,119-145.

Mireles-Rios, R., Rios, V. M. y Reyes, A. (2020). Pushed out for missing school: The role of social disparities and school truancy in dropping out. *Education Sciences, 10*. https://doi.org/10.3390/educsci10040108

Nichol, L., DeFosset, A., Perry, R. y Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report, 21*(2), 299-300. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2231

Parada-Gañete, A.; Trillo-Alonso, F. (2023). Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Educ. Sci. 13*, 270. https://doi.org/10.3390/educsci13030270

Patton, A. y Price, D. (2010). *Learning futures: The engaging school, principles and practices.* Paul Hamlyn Foundation.

Ramírez, J. A. (2015). Camino hacia el liderazgo educativo. *Educare, 19*(3), 171-185.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying whatworks and why. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education, Goberment of New Zeland.

Toledo, S. V., Agudo, J. L. B. y Orús, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(5), 79-97.

Tort Bardolet, A. (2018). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria. *Voces de la Educación, Extra 1*, 52-60.

Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2014). *Didáctica para profesores de a pie.* Homo Sapiens.

UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Valdés, B. A. R. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. *Gestión de las personas y tecnología, 10*(30), 6-19.

Acerca del autor

Abraham Bernárdez Gómez, maestro de Educación Primaria (2014) por la Universidad de Santiago de Compostela, continúa su formación con el Máster en Procesos de formación (2015) y el Máster en Profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato (2017), ambos por la Universidad de Santiago de Compostela. Doctor en educación por la Universidad de Murcia, ha desarrollado su actividad como investigador predoctoral desde 2018 hasta el año 2022 en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la misma universidad. En 2022 obtiene un contrato de investigador Postdoctoral vinculado al GI Stellae y vuelve a la Universidad de Santiago de Compostela. Desde el año 2023 desarrolla su actividad como profesor ayudante doctor en el Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. Sus temáticas de investigación principales se centran en la exclusión socioeducativa, abandono escolar, estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes y desarrollo profesional docente, entre otras.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana

Inclusion: the specialness of education from the Vygotskian perspective

Beatriz Celada[1]

Resumen: A partir de la propuesta de investigación participativa se indaga sobre la temática de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa; se sustenta en el paradigma social para comprender el concepto de discapacidad y, nos involucramos en esta perspectiva, para mirar al sujeto en relación al contexto y cómo el contexto determina la situación del sujeto. Sostenemos tres claves desde en el marco teórico de la educación inclusiva "presencia, participación y aprendizaje". El objetivo desafiante es lograr mayor eficacia en los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado con discapacidad, procesos que exigen de educadores la comprensión de aspectos teóricos y metodológicos que fundamentan la práctica educativa cotidiana y guían la labor que despliegan con sus educandos.

Palabras Claves: Inclusión Educativa. Estudiantes con discapacidad. Estudiantes en situación de desventaja educativa. Teoría Socio-histórica.

Summary: Based on the participatory research proposal, the topic of educational inclusion of students with disabilities and/or in a situation of educational disadvantage is investigated; It is based on the social paradigm to understand the concept of disability and, we engage in this perspective, to look at the subject in relation to the context and how the context determines the situation of the subject. We maintain three keys that are supported by the theoretical framework of inclusive education: "presence, participation and learning". The challenging objective is to achieve greater effectiveness in the learning and development processes of students with disabilities, processes that require educators to understand the theoretical and methodological aspects that underpin daily educational practice and guide the work they carry out with their students.

Keywords: Educational Inclusion. Students with disabilities. Students in educational disadvantage situations. Socio-historical theory

[1] Universidad Nacional del Comahue, Argentina; email: bmcelada@gmail.com

Recepción: 12/abril/2023

Aceptación: 12/diciembre/2023

Forma de citar: Celada, Beatriz. (2024). Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana. *Voces de la educación 9(17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 153 - 168 .

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana

Introducción:

Se aborda en esta presentación la inclusión en el sistema educativo común de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Nuestro anclaje teórico es la perspectiva de la teoría socio histórica en el campo de la educación. Desde hace más de quince años, planteamos esta temática focalizando en la educación secundaria a partir de proyectos de investigación bajo mi dirección en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Sin embargo, el equipo de investigadores presenta una conformación interdisciplinaria reuniendo profesionales del campo de la pedagogía, la psicología y la didáctica representada por investigadoras y estudiantes de diversas unidades académicas de las Universidades Nacionales del Comahue, La Pampa y Patagonia Austral.

En los diversos proyectos, si bien el objetivo principal se centra en la inclusión educativa, el foco de cada uno de ellos fue circulando y atendiendo problemáticas contextuales actualizadas desde re-conocer experiencias alternativas. Nos respalda para el desarrollo y el análisis un enfoque metodológico colaborativo, centrado en las narrativas de los y las protagonistas que potencian transformaciones en sus prácticas docentes, justamente frente a los desafíos de la diversidad del alumnado. Así también en el re-conocimiento de la necesaria presencia de configuraciones de apoyo para sustentar trayectorias estudiantiles reales frente a las adversidades que muchas veces enfrentan los y las estudiantes en sus vidas cotidianas e impactan en sus trayectos educativos.

Figura 1. *Ilustración de la continuidad en proyectos de investigación sobre la temática de inclusión de estudiantes con discapacidad Celada, B. y clb. (Universidad del Comahue)*
Elaboración propia

Actualmente, el proyecto de investigación en curso[2], se concretiza en una propuesta metodológica con un enfoque colaborativo basado en estrategias participativas.

El objetivo del mismo es indagar acerca de las condiciones de educabilidad construidas por escuelas secundarias de la Patagonia, desde un modelo social de discapacidad, entendiendo que las mismas se cimentan en la cultura institucional para hacer posible la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes.

Argumento vigotskyano: relación entre los procesos del desarrollo y del aprendizaje

Lo que nos interesa subrayar en este artículo es explicitar el marco teórico conceptual en el que nos nutrimos al proponer la inclusión educativa como modelo superador de la educación segregada; en especial en instituciones especializadas apartadas de la trama social "de lo común" de la educación. A diferencia proponemos un lugar común de encuentro, de superación y de construcción de lazos sociales a partir de resolver los conflictos que suelen presentarse ante las diferencias humanas.

La teoría que iniciara Lev Vigotsky se basa en una serie de postulados de gran alcance y actualidad para argumentar la inclusión educativa, en particular de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Dado que no se considera un dogma, requiere una posición crítica y creativa al presentar una profunda y esencial naturaleza social, histórica y cultural (Akudovich, 2013).

Al respecto, es anecdótico en este artículo, retomar una idea que desarrolla Baquero (2018) titulado "A quien pertenece Vigotsky …" en el que, recuperando un escrito de Butler sobre la propiedad de Kafka autor y obra, plantea la "pertenencia" de las distintas interpretaciones, traducciones de Vigotsky.

> no porque nos interesen las disputas sobre derechos de edición de la obra de Vigotsky, sino por las variadas formas de apropiación e interpretación que poseen y han poseído las tesis y nociones vigotskianas. Y, en todo caso, porque la reconstrucción de las filiaciones intelectuales del propio Vigotsky, múltiples y diversas, -entre las cuales se presenta, dicho sea de paso, la de ser judío- llevan a enfatizar identidades de autor u obra muchas veces en disputa (Baquero, 2018, pp. 136).

Y tal como señala, numerosas preguntas y polémicas atraviesan los usos y lecturas de su obra, sin embargo, no es intención de este artículo ahondar en esas discusiones. Aún con el tiempo transcurrido desde su temprana producción, seguimos encontrando claves de lecturas

[2] "Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa", (Código 04 C154) Directora: Dra. Beatriz Celada, Co-directora Esp. Mariela Rossetto, Asesor; Dr. Ignacio Rivas Flores (Universidad de Málaga, España).

actualizadas, como la relevante categoría de vivencia o "Perezhivanie", la potencia de un concepto vigotskiano" (Dubroksky, 2023) que retomaremos más adelante.

También es llamativo y paradójico que casi se desconozca que, entre todos sus intereses de formación, fue maestro y capacitador docente. Y más aún, sus avances teóricos acerca de la problemática de discapacidad.

Según Moll (1990) afirma que "la pedagogía es la ruta esencial del acercamiento de Vigotsky a la psicología" A esto se le suma lo que Blanck (1990) recupera de los primeros escritos de Vigostsky sobre psicología 1922-1926 que tienen que ver con problemas de educación, en particular "la educación de niños ciegos, sordomudos, retardados y físicamente discapacitados" (Blanck 1993).

A fin de aproximarse a la temática de la inclusión educativa y sus argumentaciones, es oportuno señalar que se tomarán sólo algunos conceptos claves de la teoría sociohistórica vinculados a este tópico en particular que otros autores nos han ido aportando (Moll, L.,1993; Daniels, H. 2003; Newman, Griffin y Cole, 1991; Baquero, 1996; Castorina y Dubrovsky, 2004).

Partimos entonces desde el concepto de Vigostky, quien considera que:

> "La educación...puede ser definida como el *desarrollo artificial* del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta" (cf. Vigotsky, 1987:187 bastardillas nuestras) (Baquero 2018, pp 138)

Recuperamos algunos conceptos en sentido amplio, en relación a la educación, y en particular a la educación formal, es decir la escolarización como práctica social cultural institucionalizada, los que nos acercan a temas específicos tales como los diagnóstico de las posibilidades educativas, los pronósticos y la definición de destinos a partir del modo particular de entender, explicar o complejizar la visión de lo educable, en tanto miramos al sujeto como individuo o lo comprendemos en la relación sujeto – contexto.

Para comprender esta posición, retomamos la categoría de desarrollo humano, como un "compuesto *inescindible de naturaleza y cultura*." En este sentido lo cultural condensa, a su vez, lo social y lo histórico, y es en esta misma condición que reconocemos la diversidad, lo natural del desarrollo sólo será una condición que no puede ser tomada en sí mismo, sino en el entrecruzamiento con el contexto, "combinatorias de diversidades "naturales y culturales" no reductibles entre sí" sino condicionado por el nicho cultural de crianza/educación que lo reciba y constituya en sujeto.

> El desarrollo humano y la constitución subjetiva serán por tanto canalizaciones de los procesos de desarrollo inciertos y abiertos (Valsiner, 1987). En tal sentido, y será más evidente con las prácticas de escolarización, toda práctica educativa es al fin una suerte de práctica política en la medida en que gobierna los procesos de desarrollo, los produce,

> dirige, conduce, canaliza hacia ciertas formas de desarrollo siempre específicas, ahora sí, de acuerdo a la combinatoria de componentes naturales y culturales del desarrollo (Baquero, 2018, pp 139).

Es a partir de estas argumentaciones teóricas que Baquero y colaboradores denominan "giro situacional" (Baquero, 2012b). Conceptualizaciones que implican un cambio sustantivo en las *unidades de análisis* utilizadas en la explicación psicológica.

Entonces, la unidad de análisis será la actividad intersubjetiva semióticamente mediada, pero no simplifica la explicación en el sujeto y sus atributos (Goffman, 1963), sino que amplifica la mirada posicionando el origen social del psiquismo humano, mediado semióticamente. Por lo que podemos afirmar que ser educable implica la posibilidad de constituirse en sujeto, capacidad para aprender sostenida en los procesos de subjetivación específicamente humanos.

Apropiarnos del sentido del concepto de educabilidad, no ya referido tan sólo a los atributos del sujeto sino como propiedades situacionales, producto impredecible de combinatorias educativas que puedan inventarse (Baquero, 2001, 2016).

Sugiere entonces la necesaria diversidad de propuestas y escenas educativas que den forma a prácticas respetuosas de la diversidad de los sujetos, considerando la diversidad de los puntos de partida de cada estudiante, la diversidad de contextos familiares y próximos, la diversidad de oportunidades de tomar contacto con objetos culturales. Estos objetos culturales reconocidos son en la mayoría de las veces derivados de una cultura hegemónica.

Por tanto, cuando nos referimos a escolarizar, lo haremos siempre teniendo presente que en cada época histórica, política y cultural este concepto va adquiriendo múltiples sentidos; al decir de Baquero es necesario recuperar su carácter complejo "no reductible a un mero desarrollo cognitivo y entender que, en última instancia, se tratará siempre de una práctica inevitablemente política (Baquero, 2018, pp 143).

Asimismo, al preguntarse qué lugar ocuparían las prácticas de escolarización en la tradición vigotskiana, formula algunas afirmaciones interesantes para nuestra tarea docente.

> "En la interpretación, ahora, ya no sólo del impacto cognitivo de la escolarización sino de su naturaleza cultural y política, de sus formas y sentidos, es donde veremos explícita o implícita, cierta disputa por el legado vigotskiano y su interpretación". Baquero (2018, pp 156)

Podríamos pensar la educabilidad del individuo y sus atributos cuasi naturales como *propiedad situacional*, justamente como producto impredecible de combinatorias educativas que puedan inventarse.

Así, el formato escolar graduado y simultáneo ha derivado en pronósticos escolares pesimistas como una predicción que anticipa la explicación del fracaso, adjudicándoselo al sujeto, o a grupos de sujetos vulnerados que comparten características o cualidades similares.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

En algunos países latinoamericanos, conocimos tardíamente la obra de Vigotsky, sus aportes al campo de la psicología desde una posición crítica para su época. Se apoya entre otros argumentos en la filosófica contra argumentando los fundamentos teóricos de la psicología de su época. Se destaca su interés por el campo educativo y su trayectoria como investigador en temáticas vinculadas a la discapacidad.

Vigotsky propuso la naturaleza social de las funciones psíquicas superiores, refiriendo a las vinculaciones entre el desarrollo social (cultural, "superior"), y el desarrollo biológico (natural, inferior) de la psiquis humana. Esto ha enriquecido notablemente el campo de la pedagogía, en particular, de lo que en su momento se acuñó como Pedagogía Especial; un marco derivado de la Pedagogía que nos enriqueció en lo específico de la Educación Especial dirigiéndonos a la atención educativa de personas con diversidad en situaciones generadas en la condición de discapacidad.

Revisando la trayectoria vital de Vigotsky podemos encontrar sus puntos de interés específicos en el campo de la atención educativa de personas con discapacidad. En este sentido esbozaremos, en una línea histórica, sus principales aportes, desde lo que en uso de la época y condicionada por las traducciones de idiomas se reconoce como "Defectología". Su mayor producción escrita es entre 1924 y 1928, a pesar del breve período, algunos autores señalan momentos caracterizados por su preocupación por la educación social de la infancia que presentaba discapacidad (Van der Veer y Valsiner, 1991).

En ocasión del 2do Congreso de Psiconeurología (1924) en Rusia, Vigotsky se presentó con varios discursos vinculados a la "Metodología de la investigación reflexológica y psicológica", "Cómo es necesario ahora impartir la psicología" y "Los resultados de la encuesta sobre el estado de ánimo de los estudiantes en los últimos grados de las escuelas de Gómel de 1er año 1923" (citado por Wertch, 1995).

Su producción continúa con investigaciones relacionadas con el desarrollo de los problemas de psicología y defectología (el término se corresponde con la época), con el desarrollo de los problemas de conciencia y establecimiento de las relaciones con la fisiología y con los análisis críticos de las corrientes psicológicas.

En el 2do Congreso sobre la defensa Social y Jurídica de los niños Vigotsky, a partir de una intervención que realiza, explica el estado actual y los objetivos en el campo en cuanto a niños físicamente defectuosos y retrasados mentales, lo que algunos autores señalan como la línea central para la defectología. Planteó los objetivos rectores de la defectología en general y de cada una de sus ramas en particular, entre ellos podemos destacar que tempranamente sostuvo la necesidad de eliminar las barreras con relación a la escuela general, al realizar una crítica a los modos de escolarización o tal vez subrayar la institucionalización de personas con discapacidad, aunque su interés se centrara inicialmente en la niñez. Es aquí donde inicia,

a partir del análisis del “defecto”, su posibilidad de corrección y compensación, y para ello, la necesidad de establecer la unidad de exigencias para el cumplimiento de objetivos educativos y su planificación a cargo de la figura adulta-docente.

Asimismo, Vigotsky impartió clases de psicología, pedagogía, y defectología en el Instituto de Defectología y 1ra y 2da Universidad estatal de Moscú (1924), y al año siguiente, representando a Rusia, participa en el Congreso en Inglaterra sobre la enseñanza y educación de los niños sordomudos en el que expone los principios de la educación social de los niños sordos.

Su enfoque dialéctico, podemos reconocerlo en su obra “La psicología pedagógica” (1925); su argumentación se basa en el problema de interrelación de las condiciones sociales de la educación, y las particularidades del desarrollo natural del niño, alertando acerca de la “subvaloración de la naturaleza” del niño y de sus diferencias individuales. Por tanto, la educación social del niño, que se realiza con la consideración de estas particularidades individuales, ofrece la posibilidad del desarrollo en él de sus capacidades. Esto enfrenta la posición de la teoría de herencia fatal y su consecuente predeterminación de destino, que en líneas generales se observa frente a la discapacidad como negación de posibilidad a partir de la presencia del “defecto”.

Entre los años 1924 y 1934, junto a discípulos y colegas como Luria y Leontiev, forman la “troika” de la escuela Vigotskiana.

Su interés en el campo de la Defectología, se explaya a partir de investigaciones y trabajos teóricos-experimentales en los últimos años; funda el laboratorio de psicología de la infancia anormal (1926) lo que luego se transforma en el Instituto Experimental de Defectología (1929) llevando a cabo diversas investigaciones sobre niños con problemas del desarrollo, el diagnóstico con los niños sordos, discapacidad intelectual, y la necesaria planificación del “trabajo correctivo-compensatorio”.

Asimismo, desde su interés por la medicina se incorpora a la Facultad de Ciencias Médicas del Instituto de Járkov. En este tiempo presenta sus desarrollos relacionados con el pensamiento y el lenguaje a partir del estudio de los desórdenes neurológicos en sus escritos sobre afasia (1929).

Por otra parte, resultan interesantes para nuestro campo de Pedagogía Especial los trabajos realizados junto con Luria, y condensados en “Estudios de historia de la conducta: el simio, el hombre primitivo, el niño” (1930). “Su interés en las variaciones de los procesos mentales superiores de las gentes de distintas culturas lo llevó a planificar investigaciones transculturales, que se realizaron en Uzbekistán en 1931 y 1932” (Blanck, 1993, pp 57).

Ya para esta época su salud se había deteriorado a causa de tuberculosis, lo que restringía sus actividades, pero no sus producciones.

Aportes al campo de la Pedagogía Especial y sus posibilidades en la inclusión educativa

Los aportes de Vigostky desde el enfoque metodológico cualitativo al estudio de la psiquis humana se constituyen en ideas claves de la Educación Especial contemporánea, entre ellas: sus contribuciones en relación a la naturaleza del defecto y las posibilidades de su compensación, la relación entre la enseñanza y el desarrollo, su elaboración conceptual de la zona del desarrollo próximo.

En un artículo publicado hace ya décadas en la argentina, Berta Braslavsky nos anticipaba los elementos claves para una propuesta de inclusión educativa. Si bien el artículo en el que nos afirmamos para recuperar sus ideas está orientado a la discapacidad visual, su desarrollo teórico nos permite ampliar al universo de situaciones que pueden presentarnos las situaciones de discapacidad en el sistema educativo. Berta Braslavsky fue una gran docente argentina, maestra para muchos y muchas de nosotras que nos desempeñamos en la docencia universitaria vinculados a la Pedagogía Especial, reconocida como pionera en transmitir las ideas que nos planteaba la perspectiva socio histórica con el advenimiento de la democracia en Argentina.

Retomaremos ciertas puntuaciones que en este artículo desarrolla en relación a tres categorías claves para nuestro trabajo: la interacción social en la psicología humana, el papel de la mediación, y la cooperación.

En este sentido, se desconoce el potencial que la interacción social produce en el desarrollo de los sujetos, renunciando muchas veces en forma anticipada a la posibilidad real de la convivencia, de la vivencia conjunta del aprendizaje compartido y colaborativo que permite naturalizar en la cotidianeidad esas diferencias y asumirlas como parte de la diversidad humana.

Pensar las diferencias y verlas en la diversidad humana significa también comprenderla en clave de problemática social; cómo el contexto condiciona, y en muchos casos determina elcurso del desarrollo de los sujetos al interpretar el déficit como invalidante.

Así, al intento de visualizar el análisis desde una perspectiva médica y organicista, Vigotsky analiza las características sociales, dejando en un segundo plano el problema de la deficiencia, lo que se encuentra en el escrito “La psicología y la pedagogía del deficiente infantil” (Vigotsky, 1924) subrayando la necesidad de comprenderlo como un problema social.

> “Cualquier defecto, ya sea la ceguera, la sordera o la deficiencia mental innata... influyen, sobre todo, en las relaciones con las personas. Incluso en la familia, el niño ciego o el sordo es, ante todo, un niño peculiar y se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros, y esto no solo ocurre en las familias en que este niño es una carga pesada y un castigo, sino también cuando es rodeado de un amor duplicado o una atención sobre protectora que lo separa de los demás. Esto lo evidencian las confesiones

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> reflexivas de los propios ciegos y sordos, como la observación cotidiana, muy simple, de la vida de los niños con defectos y los datos del análisis científico y psicológico". (Vigotski L. S., 1924- 1989, pp 53)

En términos actuales, en nuestras experiencias de investigación continuamos observando, escuchando, y constatando la influencia del paradigma médico. La exigencia, se traduce en muchas ocasiones como una enérgica demanda, sostenida por diversos actores de la escena educativa en el reclamo por el diagnóstico. En líneas generales esta demanda sólo es validada si la información proviene de profesionales del ámbito de la salud en formato de diagnóstico e informes clínicos.

La centralidad en el diagnóstico médico clausura desde un discurso técnico-clínico las potencialidades de la escena de aprendizaje. Se opaca la riqueza de un diagnóstico pedagógico con una impronta y relevancia determinante en las instituciones educativas que retome el potencial de la interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto socio-histórico-político.

Se subraya la importancia de la interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el enfoque sociocultural la enseñanza es considerada como:

> "... una de las categorías centrales de la teoría, en tanto es un proceso de carácter social que da origen a las funciones psicológicas superiores. Aunque esta categoría está ampliamente caracterizada en los trabajos de Vigotsky, no sucede lo mismo en cuanto a su operacionalización en las situaciones concretas de enseñanza escolar". (Castorina & Dubrovsky 2004, pp 81)

Vinculado a este concepto teórico de la interacción social, se aproxima el concepto de mediación, el que con posterioridad desarrollaría Bruner (1978). Vigotsky nos ilustra con una frase que reúne la riqueza de su posición filosófica e ideológica cuando destaca la posibilidad que tiene el ciego de *utilizar la vista de otra persona, la experiencia ajena* como instrumento para ver.

Desde su concepción socio constructiva del conocimiento, sostiene que la mediación basada en la interacción con otro/otros sujetos, puede actuar como instrumento, como microscopio o un telescopio que *"amplían inmensamente su experiencia y lo entrelazan estrechamente en el tejido general del* mundo" (Vigotski, 1924-1989 pp 63). Considera que la incorporación de otra persona es un "saludable salto" para salir de una "pedagogía individualista" en la educación (en este caso refiriéndose al niño ciego). Al decir de Braslavsky, la mediación es un anticipo del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, que desarrollaría con posterioridad. También expresa que el individuo desde una concepción cooperativa y en la actividad del aula aprende al interaccionar socialmente como grupo organizado.

La diferencia entre la deficiencia de origen orgánico y la deficiencia socio-cultural generada por la falta de acceso a los instrumentos culturales

Se entiende a la "deficiencia" (en lenguaje de la época), más que como un impedimento orgánico, como un problema del orden de lo social. Para ello y en el marco de lo que podemos denominar como paradigma de la naturaleza social de la discapacidad, Vigotsky introduce los conceptos de defecto primario y defecto secundario.

Si bien se puede establecer una relación entre deficiencia orgánica y deficiencia socio-cultural, encontramos en Vigotsky una diferenciación del impacto que produce el origen socio-cultural de la deficiencia, lo que se puede interpretar, equivocadamente, en dificultades de aprendizaje en clave de déficit del sujeto.

> Un defecto orgánico puede ser la causa de una dificultad en la apropiación de los significados, sin embargo, es el medio social el que puede modificar el curso del desarrollo y conducir a alteraciones o retrasos (Gindis, 2003). De manera que, ciertos síntomas que se advierten en los niños con discapacidad mental, como por ejemplo la conducta o emociones infantiles, deben ser consideradas secundarias, según Vigotsky (op. cit.) porque fueron adquiridas durante los procesos de interacción social. (Dubrovsky, 2019, pp 192)

Entonces tanto las actitudes, los afectos, lo vivido en el medio social generan una influencia en las posibilidades del acceso a los objetos culturales, así como a la pertenencia a una comunidad, a la interacción con sus pares, a la participación social, entre otros

En relación a cientos cuestionamientos al modelo de enseñanza que caracterizara a la educación especial por varias décadas, basada en el entrenamiento sensorial, Vigotsky ofrece respuestas:

> La posibilidad de establecer los procesos mediacionales como condiciones de la enseñanza de los niños con algún tipo de discapacidad es el motor de un cambio profundo en los modos de concebir la educación y la enseñanza escolar del niño con discapacidad. (Dubrovsky, 2019, pp 193)

Vigotsky propone la actividad instrumental y la interacción social como los componentes ineludibles de la constitución del sujeto.

Sin negar el papel de lo biológico, Vigotsky[3] nos plantea ciertas cuestiones como específicamente humanas: conciencia, motivación o sentimientos, las que no pueden ser explicados únicamente por la biología, sino en el significado que las mismas adquieren en el curso del desarrollo humano, históricamente condicionado (Dubrosvsky, 2019)

[3] Vigotsky realiza un análisis crítico de todas las posiciones -fundamentalmente biologicistas, fisiologicistas- relacionadas al estudio de las emociones en su libro Teoría de las emociones (1931 y 1933)

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Algunos proyectos de investigación[4] en relación a analizar prácticas inclusivas se afirman en la unidad de análisis que desarrollara Vigotsky en sus últimos años, vinculada a la experiencia, que en su vocablo original en ruso se expresa como "pereshivanie", concepto de situación social de desarrollo. Usualmente se traduce como vivencia/experiencia y pretende superar los reduccionismos de la psicología tradicional al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos "Conciencia y afecto representan partes de un mismo todo". (Vigotsky, 1998). (Dubrosvsky, 2019; 2023)

A modo de cierre y apertura

Por lo tanto, aún en los mayores desafíos y barreras que nos presentan ciertos problemas del desarrollo humano, es posible sostener que las vivencias, experiencias en contextos diversos y enriquecidos brindarán mayores oportunidades de calidad en sus procesos de desarrollo, y una perspectiva de futuro sin determinar a priori los alcances de esos impactos en los sujetos, más allá de diagnósticos o pronósticos médico- clínicos.

> Es la experiencia, que siempre es con otros y otras y las condiciones dignas para aprender las que entretejerán el lazo entre biología y cultura en el modo particular y singular que nos constituirá como verdaderos sujetos productores y transformadores en nuestra sociedad. (Dubrosvsky, 2019, pp 6)

A modo de ir sintetizando ideas, o tal vez podríamos decir convicciones, para este equipo de investigación, la enseñanza impulsa el desarrollo, lo promueve, lo tracciona. Más allá del concepto de zona de Desarrollo Próximo y su potente influencia en las posibilidades educativas, consideramos y proponemos como necesario: diseñar recursos y estrategias que oficien de "mediadores", y delinear condiciones que permitan identificar las posibilidades de aprendizaje y su estrecha relación con las propuestas de enseñanza; es decir indagar cómo estas propuestas socio-culturales influyen en esta posibilidad de aprender.

Si bien no es un tema propuesto en este artículo, lo expuesto se aproxima al lo que hoy estamos nombrando como Diseño Universal de Aprendizaje, o en una mejor expresión al Diseño Universal de Enseñanza.

---

[4] Al respecto, sugerimos un artículo de proyecto de investigación, cuyo propósito es indagar de qué modo se configuran las prácticas pedagógicas en el paradigma de la inclusión. Las autoras desde la teoría Vigotskiana nos presentan avances en relación a reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores, y el carácter mediado de la mente y la actividad humana (Vigotsky, 1930; Castorina, 2002; Del Cueto, 2015). La categoría perezhivanie, unidad de análisis para dar cuenta de la complejidad de las prácticas educativas en tanto el concepto relaciona los procesos y las leyes de desarrollo con el rol del ambiente social les permite analizar, desde la perspectiva de una alumna "integrada" el modo en que las prácticas denominadas inclusivas influyen en relación a su experiencia escolar. Dubrovsky, S., & Lanza, C. (2019)

Esto permitiría operar con las tres claves que contemplamos en el marco teórico de la educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje[5]. El objetivo desafiante es lograr mayor eficacia en los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado con discapacidad, estos exigen de educadores la comprensión y apropiación de aspectos teóricos y metodológicos que fundamenten la práctica educativa cotidiana y guíen la labor que desarrollan con sus educandos.

Nuestros proyectos, a veces, son el espejo de lo que considera Bruner (1998):

> "Lo que nos caracteriza como especie no es solamente que nos adaptamos a los mundos naturales y sociales a través de acciones adecuadas, sino que también creamos teorías y narraciones que nos ayudan a *entender* e incluso *explicar* al mundo y nuestras acciones en él". (Bruner, 1998, pp 20)

En la actualidad y ya en una época signada por las claves de la Convención Internacional de los Derechos de la Personas con Discapacidad centramos nuestra perspectiva a partir del artículo 24 que estable la garantía al derecho a la educación plena, en los espacios comunes, en contextos habitados por la educación inclusiva.

[5] "Index for inclusión"realizado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) y publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudio para la educación inclusiva y UNESCO.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias

Akudovich, S. A (2013) El legado de I. S. Vigotsky en la Educación Especial Contemporánea. En: Revista Mendive Vol. 11, Nº. 2, 2013 (Ejemplar dedicado abril-junio/2013, págs. 252-264

Akudovich, S. A. (2012) Vigotsky Lev Semiónovich. Apuntes biográficos. Centro: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive" Pinar del Río. Revista Mendive. Científico pedagógico. Año 11/No.41/oct-dic/2012

Baquero, R. (2018). ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. En *Educadores en perspectiva transformadora*; Balagué, C. (Comp.) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2018 pp:135-161

Blanck, G. (1993) Vigotsky: el hombre y su causa. En: Moll, L*: Vigotsky y la Educación* Edit. Aique.

Braslavsky, B. (2006) Capítulo 2. El ciego en la teoría de Vigotsky. En: Mon, F. y Pastorino, N. (comps.) *Discapacidad visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión*. Noveduc.

Bruner, J. (1998) Introducción Celebrando a Vigotsky, En: Vigotsky, L. *El Problema del Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto.

Castorina, J. A.; Dubrovsky, S. (2004). "La enseñanza y la teoría psicológica sociohistórica. Algunos problemas conceptuales". En Castorina, J. A. & Dubrovsky, S. (Comp.), *Psicología cultural y educación*. *Perspectivas desde la obra de Vigotski.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dubrovsky, S. (2000) Capítulo 4 El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje. En: Dubrovsky, S. (Comp) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual.* Colección Psicología y Educación, Ediciones Novedades Educativas.

Dubrovsky, S. (2006) La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica de Vigotsky a las nuevas preguntas de la educación especial actual. Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 16, junio, 2006

Dubrovsky, S. (2019) Educación Emocional ó ¿Cómo adiestrar las Emociones? Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)- FFyL-UBA http://www.iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Dubrovsky.pdf

Dubrovsky, S., & Lanza, C. (2019). Prácticas Inclusivas en el Nivel Secundario: La experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la escuela de ciencias de la Educación*, *1*(14). https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.403

Dubrovsky, *S*, y Lanza, *C* (coords.) *(2023).* Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. Pensar y transformar las prácticas escolares. Teoría sociohistórica, aprendizaje y educación. *Edit. Noveduc*

Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky.

Revista Conrado, 17 (78), 214-222. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1667

Moll, L. (Comp) (1993) Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Edit. Aique,

Ochoa Ardite, Y., (2009). La Teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky y su vigencia en la integración educativa del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico. Ciencias Holguín, XV(2).

Vigotsky, L. (1997). *Fundamentos de Defectología. Obras Escogidas Tomo V*,: Visor-MEC. Primera edición 1928.

Wertsch, J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós

Acerca de la autora

Beatriz Margarita Celada, Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, desde 1995 es Directora de Proyectos de Investigación en la temática de Educación Inclusiva y Discapacidad. Ha participado como integrante de diversos proyectos de investigación en la Universidad de Málaga (España). Recibió Premios de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas. Ministerio de Educación, y Consejo de Colegios de Doctores Filosofía, Letras y en Ciencias. Madrid (España). Sus intereses en investigación giran en torno a la investigación socio-educativa en la perspectiva de derechos e inclusión de personas con discapacidad. En particular en inclusión educativa en teorías de justicia curricular, desde enfoques metodológico

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

La construcción simbólica que los estudiantes en la carrera de docencia tienen sobre la neuropedagogía en su formación profesional

The symbolic construction that students in the teaching career have about neuropedagogy in their professional training

Orlando Terré Camacho[1]

Marco Antonio Gamboa Robles[2]

Resumen: La perspectiva que estudiantes de docencia tienen sobre las disciplinas inherentes a la educación y en el logro del perfil de egreso, es multifacética; hay quienes conciben con mayor peso la psicología, didáctica y filosofía, otros incluyen sociología y antropología, pero pocos incluyen la neuropedagogía; por lo que dicha visión poco incide en decisiones para emocionar el cerebro para aprender.

Palabras Claves: Inclusión, Neuropedagogía, Formación docente.

Abstract: The perspective that teaching students have on the disciplines inherent to education and on achieving the graduation profile is multifaceted; There are those who conceive psychology, didactics and philosophy with greater weight, others include sociology and anthropology, but few include neuropedagogy; Therefore, this vision has little impact on decisions to excite the brain to learn.

Keywords: Inclusion, Neuropedagogy, Teacher training.

Recepción: 22/06/2023

Aceptación: 20/diciembre/2023

Forma de citar: Terré, O. y Gamboa, M. (2024). La construcción simbólica que los estudiantes en la carrera de docencia tienen sobre la neuropedagogía en su formación profesional. *Voces de la educación 9(17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 169-193.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] orlyte@yahoo.es

[2] Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios; email: marcogamboar@gmail.com

La construcción simbólica que los estudiantes en la carrera de docencia tienen sobre la neuropedagogía en su formación profesional

Introducción

> Es claro en el compromiso de cualquier modelo educativo del mundo que, la educación es un derecho de todos, lo que hay que conceptualizar es las metodologías educativas para lograrlo, de manera que todo sistema educativo de cada nación, tenga claras las políticas para hacer posible la Educación Para Todos, como demanda mundial. Una revisión completa de los rasgos conceptuales e ideológicos del fenómeno de la inclusión educativa de los niños con necesidades especiales y personas con discapacidad pone al descubierto que se trata de un proceso mucho más complejo de lo que puede suponerse. Se pone en evidencia el sistema educativo tradicional y se aspira a un modelo totalmente nuevo, renovado, flexible que responde a las necesidades educativas de todos los escolares. (Terré, 2011, p.28)

En ese sentido, es evidente, que en los últimos tiempos los sistemas educativos de cada Estado-Nación a nivel mundial, han realizado esfuerzos significativos para la mejora de la calidad educativa, con lo cual buscan responder a plenitud al derecho humano, en una acción además de justicia y equidad; ello ha dado origen a modificaciones curriculares de diversos planes de estudio en todos los niveles educativos, en los que se ha adoptado un discurso para asumir la educación desde el enfoque inclusivo, que favorezca las competencias de los educandos para responder a problemáticas que enfrentan en la cotidianeidad, potenciando al mismo tiempo en dichos procesos activos, más y mejor desarrollo del pensamiento crítico. Al respecto, Martínez (2020), interpreta la intención del Sistema Educativo Nacional en México afirmando "percibo un redimensionamiento de la función de la Nueva Escuela Mexicana como instrumento del Estado con la encomienda del desarrollo humano integral a fin de potenciar la formación del pensamiento crítico enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, combatir las causas de discriminación y violencia, alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales".

Se percibe de esa manera la resignificación de los fines educativos y se disponen políticas y documentos orientadores, así como estrategias curriculares para su operación, pero, las buenas intenciones se ven disminuidas porque, no se ha instrumentado de facto ni de iure, mecanismos para la comprensión y operación de los procesos necesarios que cumplan los postulados y las finalidades de la educación, respaldadas incluso por los organismos mundiales; esto implica que los actores que deben realizar las prácticas

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

necesarias para que los propósitos se cumplan, no se han actualizado lo suficiente, pues para que nuevos modelos tengan éxito, deben emprenderse nuevos procesos, en el caso del profesorado, deben resignificarse las prácticas educativas para transformar roles tanto en el docente, como en el estudiante, la gestión institucional y las expectativas de las familias; dejar atrás procesos basados esencialmente en la memorización y repetición de conocimientos como sinónimo de aprendizaje, para dar sentido a que los estudiantes aprendan motivados por sus necesidades e intereses, por sus formas de actuar y de pensar; lo cual implica que de manera inaplazable los docentes y directivos deben también cambiar sus formas de pensar y de actuar.

Desde la postura de muchos académicos comprometidos con la transformación de la escuela se justifica urgentemente, un cambio radical en la actual escuela, que mata las ganas de aprender y pensar; Morán (2004), sostiene que

> El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento." (p.42)

Ante la necesidad de la transformación docente, existe una responsabilidad por lo menos en dos rutas, una por parte de la acción inherente del Estado, para formar de manera inicial a los nuevos docentes con perfiles adecuados para cumplir con los fines educativos, además de implementar un programa urgente de actualización y capacitación al profesorado en servicio para resignificar sus prácticas educativas, la segunda ruta tiene que ver la propia auto-responsabilidad de cada profesional de la educación de mantenerse por múltiples medios a la vanguardia para estar vigente ante las nuevas necesidades, esto se extiende si visualizamos al docente como un servidor público que debe caracterizarse con un perfil profesional y ético, que debe retroalimentar por la necesidad de responder a las nuevas problemáticas que enfrenta para cumplir su misión, esto implica, que a través de la auto-indagación e investigación como herramienta, el docente busca apoyo en las diversas disciplinas científicas que establecen congruencia con la pedagogía y la didáctica para facilitar la acción educadora del profesorado.

En este sentido, las neurociencias tienen mucho que aportar a la pedagogía y a la didáctica del aprendizaje, en cuanto que dichas ciencias se encargan de estudiar el sistema nervioso central desde su funcionamiento neuronal hasta el comportamiento, cuyo fin es entender cómo el encéfalo hace conducta y cómo las emociones equilibran las acciones que el cerebro controla en nuestro cuerpo; con lo que comprendemos que pueden hacer numerosos aportes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando como mecanismos básicos en el cerebro para poder aprender: la motivación, la atención, la emoción y la memoria, lo que las neurociencias estudian en profundidad y aportan sustento teórico a los que trabajan en educación de cómo aprende el cerebro.

A raíz de que la neuropedagogía cobra valor significativo en el campo educativo, surgen evidentes desafíos que ponen de manifiesto el rol actual del docente, involucrando en ello, sus competencias profesionales, que contemplen visiones inclusivas e innovadoras. Por ende, la dinámica que ha tenido la educación en décadas, exige actualmente un replanteamiento de los fundamentos que sostienen las prácticas docentes, con estrategias renovadas y vanguardistas, acordes a los tiempos que se viven y a las necesidades que hoy se presentan en la educación y en los fines de dicha educación, de modo que se asegure un servicio educativo de calidad, que visualice la urgente necesidad de profesionales de la educación diferentes, que deberán de transformarse por medio de actualizaciones y capacitaciones al profesorado en servicio y, desde el diseño de nuevos currículos para la formación inicial de docentes.

Los requerimientos educativos actuales para la formación docente se forjan conforme evoluciona el sistema, no obstante, se sustentan en estándares de calidad que apuestan a la integralidad en su sentido más amplio. Busca un efecto integrador en donde la institución, la familia y la comunidad se fusionen a fin de ser agentes de cambio en los diversos escenarios educativos; colocando al profesional de la educación como responsable de inducir, acompañar, motivar y gestionar el proceso. La necesidad in situ, marca la pauta para replantear la exigencia de que el docente se encuentre conectado con el contexto y con las formas de pensar y actuar de los sujetos en las composiciones sociales, para lo cual las neurociencias a través de neurología aplicada, particularmente por medio de la neuropedagogía, potencializa las competencias del educador para visualizar y establecer diversas formas de generar ambientes de aprendizaje, que aproveche de manera óptima las funciones y las emociones cerebrales.

En este sentido, la reorientación de la práctica pedagógica, se torna hoy, como una necesidad latente de ser estudiada, porque requiere ir más allá de lo esencial; abordar de inmediato lo importante sin dejar de lado lo urgente, siempre y cuando lo urgente no se aleje de los fines educativos centrales que el modelo educativo plantea; con ello se busca evitar actividades triviales o tradicionales que no contribuyen con el desarrollo del pensamiento crítico en sí.

Al respecto, es conveniente apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la gestión neuropedagógica, para equilibrar las emociones cerebrales con las redes cerebrales activas y cognitivas, que potencien las posibilidades de aprendizaje comprendiendo cómo piensan y actúan los estudiantes y cómo piensan y actúan los docentes. La injerencia de las neurociencias para optimizar la preparación previa de los futuros docentes, considerando los recursos de la neuroeducación en general y la neuropedagogía en particular como fundamentos teórico-metodológicos en su formación inicial, impactará favorablemente en el desarrollo integral de la disciplina de la docencia en la que está siendo formado.

Los planes de estudio vigentes en la docencia requieren indudablemente, que la neuroeducación esté contemplada en los programas de formación, actualización y profesionalización docente para todo el país. Sin embargo, no se cuenta con una base diagnóstica curricular que argumente dicho anhelo como una fuente del currículo oficial. Lo que sí queda claro es, que a nivel nacional la presencia de la neuroeducación, se proyecta como un área de oportunidad que requiere de estudios científicos que respalden la inclusión de la neurología cognitiva aplicada en la formación del profesorado. Tales fundamentos teóricos potenciarán las competencias docentes para implementar herramientas diversas que reconozcan el funcionamiento de las redes neuronales en los procesos de intervención educativa; un ejemplo se puede visualizar en la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) a través de sus tres principios para garantizar la atención a la diversidad en ambientes inclusivos, en escenarios favorecedores para la calidad educativa.

> Las Pautas del DUA son la base para transformar los currículos. No obstante, no deberían utilizarse como un 'recetario', sino más bien como un conjunto de estrategias que se pueden emplear para superar las barreras inherentes a gran parte de los currículos existentes. (Sánchez & Diez, 2013, p.6)

Mientras que la habilitación docente se encuentre desprotegida de los argumentos que las neurociencias proveen, mayores limitaciones se aprecian en los procesos de planeación de la intervención educativa para garantizar prácticas que aprovechen el potencial cerebral vinculado a la solución de problemas con sentido y significado para quien realiza los procesos de aprendizaje; por ello se puede considerar apremiante una reestructuración curricular en las carreras de docencia que resignifique los fundamentos pedagógicos y disciplinares basados entre otras ciencias educativas, en la neuroeducación, neuropedagogía y neurodidáctica.

En el caso específico de una escuela normal del noroeste de México que forma en la Licenciatura en Inclusión Educativa, con plan de estudio 2018, se recoge la preocupación por parte de un cuerpo académico, para contribuir desde la formación complementaria a través de cursos optativos contemplados en la malla curricular; a partir de la cual se diseña un trayecto formativo de cuatro cursos curriculares para fortalecer los fundamentos sociológicos, antropológicos y neuropedagógicos que contribuyan al diseño y aplicación de proyectos de intervención socioeducativa con enfoque inclusivo, aprovechando aportes de las neurociencias; dicha oferta de cursos optativos capta el interés de una gran parte del alumnado que cursa dicho programa de estudios, pero también resulta atractivo para estudiantes de otras licenciaturas en docencia en diferentes escuelas normales del país; quienes encuentran la oportunidad de cursar en línea el curso de neuropedagogía como parte de un programa de movilidad interinstitucional que se promovió desde la instancia federal que coordina a los sistemas de educación normal en las diversas entidades.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Para conocer la construcción simbólica que implica a los normalistas que eligen un curso de neuropedagogía en su formación docente, se plantea una interrogante central en el estudio:

¿Cuáles son las percepciones, conceptualizaciones, creencias y motivaciones que los docentes en formación manifiestan cuando desean apoyar su carrera docente en la neuropedagogía?

Posicionamiento teórico

Fundamentación teórico-metodológica del neuropedagogo

En las últimas décadas el estudio de los neurocientíficos ha profundizado en el análisis del funcionamiento del cerebro, buscando ir más allá de la discusión y contradicción que tras años se ha manifestado entre profesionales afines a la psicología, pedagogía, antropología, lingüística y filosofía; quienes parten del hecho de que la personalidad, la lengua, la cultura y la razón se configura en su totalidad por este órgano, por ser el más complejo de nuestro cuerpo y que sin duda alguna está implicado en todas las funciones y tareas que mantienen la vida humana.

En este sentido, la neurociencia innova en función de transformar un área diversificada de conocimientos, alrededor de teorías unificadoras de éstos; enfatizando la medida en la que los educadores aportarán a la pedagogía al profundizar en el estudio y conocimiento del cerebro y sirviéndose de los avances que ha tenido, de los que a la fecha ofrece dos lecciones muy significativas para esta disciplina: primera, “el cerebro es un sistema dinámico, con capacidad de adaptación” y segunda, “los procesos mentales son sistemas físicos que necesitan formación y práctica” (Ferreira, 2012, p.98).

El cerebro es tan importante que no debe ser de estudio exclusivo de los neurocientíficos, sin embargo, los descubrimientos y evolución que éstos aportan a los investigadores de la educación, será el recurso que permitirá conocer mejor el comportamiento de los alumnos y de ellos mismos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En definitiva, el desarrollo de la neurociencia ofrece replanteamientos teóricos y prácticos de los procesos educativos basados en el supuesto de los principales campos que la componen: percepción, acción, emoción, lenguaje, aprendizaje y memoria; en sus diferentes modos de interacción con el mundo, que todo sujeto manifiesta (Tovar, Franco & Zapata, 2019).

En este sentido, las investigaciones de la neurociencia ante la comunidad científica se posicionan de nuevos discursos y vertientes dirigidos a la educación, particularmente a la neuropedagogía y neurodidáctica, cuyo objeto de estudio es la relación educación y cerebro

humano; por consiguiente, se requiere de cambios de percepciones y creación de nuevos paradigmas en las formas de enseñar, así como la reestructuración en pertinencia de la práctica pedagógica. En consecuencia, se deja entrever la necesidad de que, el neuropedagogo descubra a través del desarrollo de innovadoras estrategias didácticas, cómo estimular los neurotransmisores de cada uno de sus alumnos, fortaleciendo los hemisferios cerebrales, para generar ambientes de aprendizajes significativos (Carrasco, 2015).

Las investigaciones de Ortiz (2015), retoman lo establecido por Zubiría en el año 2009, donde sus estudios afirman que, en tanto, "las aportaciones de Bloom revolucionaron la didáctica", así mismo la pedagogía revolucionará y con ello la didáctica educativa, conforme el pedagogo estudie el funcionamiento del cerebro humano; por consiguiente, "conocer la mente revolucionará la pedagogía y la didáctica también" (p.17). En ese sentido, uno de los requerimientos fundamentales de la neuroeducación, se enfoca a poner énfasis en la renovación de las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la neurociencia aplicada a la educación. Con ello, el neuropedagogo se ve obligado a emprender formas diferentes en los procesos de enseñar y aprender, que sean compatibles con la diversidad del grupo; conceder mayor tiempo y espacio para el conocimiento, comprensión, control, modelación y auto regulación del mundo interior de cada sujeto para el que planeó propósitos neuroeducativos.

En la actualidad el docente cuenta con bases neurocientíficas que le explican la relación que existe entre el funcionamiento del cerebro y el aprendizaje, contextualizado en el ámbito educativo donde se desarrolla ese proceso. Dichas aportaciones traen consigo una creciente necesidad de reflexionar la práctica formativa en el aula, análisis y autoanálisis de la actitud docente que sean congruentes con sus acciones, pero sobre todo dejen entre ver las competencias neuropedagógicas en pro de la inclusión educativa; considerando a la inclusión como base sustancial de todo sistema educativo.

En la medida en que el docente conozca el modo natural de funcionamiento del cerebro, tendrá mayores herramientas para desarrollar técnicas, instruir y educar más eficientemente; así como para reforzar los procesos de aprendizaje. En este sentido, la neuroeducación construye un puente sólido entre el mundo profesional de la neurociencia y los profesionales de la pedagogía, que dedican su esfuerzo al estudio del funcionamiento del cerebro humano; surgiendo con ello, la figura del neuroeducador o neuropedagogo. Este nuevo actor debe estar preparado con los fundamentos científicos para instrumentar la generación de nuevos programas educativos en función de las necesidades de cada centro de enseñanza, pero, sobre todo en las necesidades de los alumnos en su rol de sujeto individual y sujeto colectivo, reconociendo las características propias del grupo estudiantil, basándose indudablemente, en los principios de la neuropedagogía.

La neuropedagogía como disciplina, ha sido determinante para comprender la complejidad de las operaciones mentales; exige del profesional de la educación que, a partir

de los diagnósticos sobre la funcionalidad del cerebro, centre sus funciones en la neuroproductividad intelectual y en general en el desarrollo cognitivo de cada sujeto y el potencial colectivo que puede generar al trabajar en colaborativo. La fundamentación para que esas acciones comprueben eficacia y eficiencia, deberán sustentarse en las aportaciones de la neurociencia induce para la mejora de las intervenciones educativas del neuropedagogo; siendo éstas las que impliquen estrategias didácticas, enfocadas al fortalecimiento de los hemisferios cerebrales. Esta acción factiblemente aplicada, de manera natural sobrepasa los límites básicos del quehacer pedagógico, generando en primer lugar conciencia de la diversidad del aula y la necesidad que conlleva las prácticas inclusivas, consecutivamente los saberes competenciales para dichas intervenciones, con lo cual surge el potencial de mayor rango en la intervención común del profesional de la educación, lo cual se conoce como neurodidáctica.

En consecuencia, de la neurodidáctica aplicada, se genera el pensamiento crítico como propósito esencial en este trayecto formativo para el educando, independientemente del nivel educativo que curse. En esencia, para que el neuropedagogo logre alcanzar ese propósito educativo, implica de su parte, acciones diversificadas e innovadoras que lo lleven a reflexionar sobre la educación y todas sus vertientes, a partir de los aportes de la neurociencia y la pedagogía crítica en conjunto (Ordoñez, 2016). En este sentido tendrá que dedicar su estudio a las especificaciones que conlleva un pensamiento crítico en todos los actores educativos, iniciando con él mismo y secundándolo el alumno; por consiguiente, alcanzar la pedagogía crítica; generándose con todo ello, lo que es bien conocido como Neuropedagogía crítica.

Perfil competencial del profesional en neuropedagogía

Si se asume que, la neuropedagogía es una neurociencia aplicada en educación, que se basa en los fundamentos clásicos de la pedagogía, la psicología, la neurología y la cibernética, y refleja un enfoque de la educación centrado en la personalidad; el objetivo de la neuropedagogía es resolver las tareas pedagógicas de forma óptima y creativa en la práctica, utilizando los conocimientos sobre las características individuales de la organización cerebral de las funciones mentales superiores; se puede ubicar entonces, al estudioso de esta disciplina compuesta como el neuropedagógo, o el experto en neuropedagogía que deberá realizar las intervenciones educativas para cumplir los fines de educación integral y desarrollo cognitivo de los usuarios de los servicios que las instituciones educativas prestan para favorecer el desarrollo social, basado en capital colectivo y en aprecio del capital cultural.

En los últimos años, afortunadamente, se han multiplicado las opciones de diversas universidades o institutos que ofertan posgrados, creando maestrías y doctorados en

neuroeducación, neuropedagogía o neurodidáctica, ello ha sido acogido con mucha aceptación en la comunidad académica internacional, que aprovecha oportunidades para cursar algún programa educativo en ese rubro, convirtiéndose de esa manera en un neuropedagogo, neurodidacta o neuroeducador con grado de doctor o master; cualquiera que sea el perfil de ingreso que un posgrado de esta naturaleza solicita a los aspirantes, provocará un egresado con perfil polivalente, apoyado en la multidisciplinariedad, que al desempeñarse en el campo de la educación se convierte no sólo en un especialista en mejorar los procesos que sus funciones profesionales le demanden, sino también, se vuelve un asesor, promotor y mediador con otros colegas para impulsar la transformación total del centro educativo donde se desempeñan.

> Frente a los aportes de las Neurociencias que pueden ser considerados en el campo educativo, se hace necesaria la restructuración de la práctica pedagógica si queremos vincular aprendizaje y cerebro, […] la Neuroeducación como una nueva línea de pensamiento y acción que tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias. (Campos, 2010, p.10)

En ese sentido, si la formación inicial de un egresado de un posgrado en neuropedagogía, fue ciencias de la educación, pedagogía o didáctica de cualquier nivel educativo, juega un rol directo con los procesos áulicos y encontrará sentido directo a la aplicación de las neurociencias en la transformación de las prácticas educativas, lo que le convierte en un agente institucional de gran valía en la gestión educativa estratégica para convertir los centros ordinarios en verdaderos escenarios de oportunidades de formación integral, donde tanto el profesorado como el alumnado sean mejor comprendidos por sus formas de pensar y de actuar, para centrar la atención en lo sustantivo para el desarrollo cognitivo y el desarrollo social, al contar con múltiple formas de motivación, de comprensión y de acción en los contextos cotidianos donde un sujeto se desempeña.

> A pesar de la alta complejidad del cerebro humano, la neurociencia está comenzando a explicar cómo funcionan nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones y comportamiento; y como todo esto influye y es influenciado por las experiencias, las relaciones sociales, la alimentación y las situaciones en las que estamos. Gracias a estos esfuerzos, cada vez tenemos más información para saber qué cosas tenemos que hacer y qué cosas no tenemos que hacer para lograr el mejor desarrollo posible de nuestros niños y niñas. (Campos, 2014, p.12)

Un neuropedagogo se convierte en un detonador social que comprende en esencia que, los proceso de enseñanza y de aprendizaje están regulados, como todos los proceso humanos, por el cerebro y, que cuando el sujeto mantiene un potencial emocionalmente positivo, aumenta el potencial cerebral para controlar de mejor manera las acciones humanas;

con ello, se sobre entiende que en educador apoyado en neuropedagogía deberá trabajar fuertemente en estimular las emociones agradables para potencial el más alto nivel de acción neuronal. Esa perspectiva, lleva a fortalecer la acción del neuropedagogo con herramientas para encausar el aprendizaje "que forme ciudadanos con un pensamiento crítico donde encuentren el equilibrio entre la emoción y la cognición; y herramientas que faciliten no sólo el aprendizaje, sino también la enseñanza" (Mora, 2017).

Una ventaja del neuropedagogo, al estudiar la disciplina como formación continua en un posgrado y no como formación de pregrado, es que, obtiene mayor formación en investigación y la convierte en una herramienta permanente para indagar sistematicamente sobre los procesos de la vida escolar y el papel de la escuela en la gestión del aprendizaje, además de organizar bajo la metodología de la investigación, la información útil que obtiene de las condiciones y características de los sujetos que aprenden, sus formas de pensar y de actuar a la luz de los fundamentos de las neurociencias; con ello, vincula los fundamentos teórico – metodológicos de la neurología cognitiva con los de la pedagogía, la didáctica y otras ciencias afines a la educación, con lo cual genera nuevos conocimientos sobre los procesos y nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, que sirven de base para la toma de decisiones hacia la mejora de sus prácticas, pero sobre todo genera conocimientos que otros colegas pueden usar a la vez, para sus propias decisiones de mejora, con lo que se posibilita la atención a la diversidad y el estímulo a la autonomía del estudiante por aprender; "Esta nueva comprensión de la diversidad basada en el conocimiento del funcionamiento cerebral, debe llevarnos a un cambio paradigmático en el campo educativo, que influirá en todos los aspectos de la educación, inclusive en los curriculares" (Paniagua, 2013, p.72).

El campo del currículo es otra de las competencias que un neuropedagógo puede y debe desarrollar, esto implica que, derivado de una formación continua avalada por un posgrado, el especialista en neuropedagogía adquiere los elementos para entender las fuentes del diseño curricular, que, a pesar de que todo educador moderno tiene la responsabilidad de adaptar el currículo con la flexibilidad necesaria para atender la diversidad, el estudioso de esta neurociencia aplicada se encuentra potencialmente en mejor posición para incidir en el diseño del curricular, no sólo en el nivel micro o áulico, sino en el nivel macro y meso-curricular, al contar con fundamentos teóricos y argumentos pedagógicos que le permiten comprender el puente necesario entre los fines de un modelo educativo y las funciones de un modelo pedagógico, pues su preparación le exige que ponga en práctica sus saberes, habilidades y actitud para la transformación de las prácticas escolares, sobre todo, habrá de enfatizar en desaparecer los procesos mecánicos de aprendizaje que esencialmente memorizan y repiten información, en la confusión de concebirla como aprendizaje.

> Habría que revitalizar el diseño curricular con la incorporación de las realidades biológicas, sociales y culturales del estudiantado, como condicionantes que determinarán su realización, lo cual se traduce en la inclusión de un elemento

> neurobiológico en los fines de la educación, un perfil de entrada y salida de los ciclos educativos con elementos de procesos cerebrales de los aprendizajes, parámetros neurobiológicos para la selección de contenidos pertinentes para el impulso de los procesos cerebrales acordes a la edad del alumno, selección de actividades didácticas enmarcadas en la búsqueda de destrezas cerebrales determinadas. (Toruño, 2020, p.1)

Otro ámbito de competencia del neuropedagogo, derivado del potencial que la disciplina neurocientífica le confiere, es la de asesor o mediador pedagógico externo en otras instituciones, para diseños y planificación de currículos o dirigir la gestión de proyectos educativos pertinentes a las características del desarrollo humano y los proceso de aprendizaje; en ello, se posibilita la cobertura para que los proyectos institucionales garanticen los propósitos de los organismos internacionales en la consecución del objetivo 4 de la agenda 2030 "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"; en las tres connotaciones de inclusión, equidad y calidad, los procesos neurocerebrales son inherentes a las acciones que se emprendan para lograrlas; dado que Las funciones cognitivas son los procesos mentales que nos permiten recibir, seleccionar, almacenar, transformar, elaborar y recuperar la información del ambiente. Esto nos permite entender y relacionarnos con el mundo que nos rodea; en esa comprensión razonada se toma conciencia de que la equidad implica la capacidad de ser justos partiendo del principio de la igualdad, pero considerando las necesidades individuales y las circunstancias de cada persona; que la inclusión sólo se da en la interacción social y la capacidad que empeñamos para reconocer, respetar y dar acogida a todos independientemente de las diferencias individuales.

> El cerebro como componente indispensable de aprendizaje permite ser estimulado a través de las diferentes teorías y conocimientos que ofrece la Neuroeducación acerca del cerebro del ser humano reconociendo los factores que inciden en el crecimiento, desarrollo y funcionamiento. La identificación y aplicación de estrategias cognitivas de aprendizaje permite que el cerebro del ser humano se active y permita influir en el aprendizaje significativo, siendo los docentes generadores del clima emocional del estudiante, por la elección, adaptación e interacción en el acto pedagógico con intenciones cognitivas y metacognitivas. (Flores & Rodríguez, 2020, p.7)

En cualquiera de los ámbitos de acción que un profesional de la neuropedagogía se desempeñe, es claro que una de las competencias más importantes que debe manifestar es la capacidad de activar las emociones cerebrales, que le den sentido a las funciones que el cerebro regula, porque, si bien es cierto que también durante las vivencias con emociones negativas se aprende, estos aprendizajes no son duraderos, como aquellos donde las emociones motivan todos los sentidos y así, el aprendizaje es significativo, pues de esa forma

mantiene puentes más duraderos con lo que el sujeto que aprende encuentra mayor y mejor uso de sus conocimientos, con ello mayor capacidad para responder a los problemas que enfrenta en el contexto donde interactúa. Benavidez y Flores, explican que

> Los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes plenamente de que deben saber leer estas emociones, y además provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos. Por otro lado, los estudiantes deben aprender a gestionar sus emociones, lo que implica que se potencie el desarrollo de la inteligencia emocional de manera consciente." (2019, p.26)

Redondeando la idea, un neuropedagogo, representa un nuevo perfil profesional que se preocupa por entender como aprende el sujeto e intervenir, mediante estimulación o rehabilitación, sus dificultades, potenciando habilidades y entendiendo de dónde parte la necesidad que no siempre es orgánica, sino que también puede ser emocional. Su función esencial es la de establecer puente entre las neurociencias que explican el conocimiento del cerebro y la intervención educativa que se ocupa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dando vida a un nuevo paradigma.

Metodología

Este estudio se realiza desde el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo con el propósito de describir la construcción simbólica que los docentes en formación manifiestan a través de sus percepciones, conceptualizaciones, creencias y motivaciones para apoyar su carrera docente en la neuropedagogía.

La población objeto de estudio se delimita por 39 estudiantes normalistas que cursan planes 2018 en carreras de docencia en diversas normales del país, el grupo de investigación está compuesto por 24 estudiantes del quinto semestre generación 2018-2022 de la licenciatura en inclusión educativa en una escuela normal del noroeste de México y 15 estudiantes de diversos semestres y programas educativos de otras normales en los demás estados de la federación, quienes eligen de manera optativa un curso de fundamentos de neuropedagogía como formación complementaria; el cual se cursó de manera virtual como un programa de movilidad académica entre alumnos de escuelas normales, coordinado por la instancia federal que regula el sistema nacional de educación normal; el período de observación y recogida de datos se desarrolla de octubre a febrero del ciclo escolar 2020-2021, la interpretación de resultados y redacción de informe se realiza de febrero a agosto 2021.

La recogida de datos se realiza mediante análisis de las producciones académicas y participación en foros de discusión como parte de las actividades del curso, además se

implementan tres grupos focales para conocer las opiniones directas de los participantes entorno a las categorías de análisis que la interrogante de la investigación plantea.

El procesamiento de la información se realiza de manera interpretativa, bajo la subjetividad que los investigadores otorgan a las opiniones de los sujetos de estudio, obtenidas en los diversos medios de recogida de datos y se asocian por categorías de análisis para construir teoría fundada que responda hermenéuticamente al propósito del estudio.

Los resultados se presentan de manera descriptiva en torno a tendencias que los participantes manifiestan acorde con las categorías de análisis, los hallazgos se redactan a manera de ensayo con constructos que expliquen la postura de los docentes y docentes en formación sobre las implicaciones de las neurociencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en una tendencia de construir críticamente aportes para la transformación de las prácticas educativas en favor de la atención a la diversidad con mejor sentido y significados para los estudiantes *in situ*.

Presentación de resultados

Los resultados que se presentan se derivan de las tendencias grupales que manifiestan los integrantes del objeto de estudio, como consecuencia del análisis de sus respuestas obtenidas mediante los instrumentos de indagación, éstos se clasifican en dos sentidos, primero se categorizan las motivaciones para implicarse en temáticas de neurociencias y utilidad en la docencia y segundo se interpretan sus percepciones y creencias sobre la neuropedagogía y su contribución en su formación.

Al respecto de las motivaciones exploradas, se expresan en dos tipos, la intrínsecas y las extrínsecas; resultando las primeras como la principal fuente para tomar la decisión de inscribirse a un curso de neuropedagogía, pues todos los involucrados manifiestan atracción hacia el tema por sí solos, sin embargo, dos de los treinta y nueve participantes reconocen que fueron alentados por sus padres para dicha decisión entre otras dos o tres opciones; entre los argumentos más recurrentes se encuentra el de profundizar en conocer el funcionamiento de las redes neuronales que se relacionan con las emociones, lo cognitivo y lo activo; ya que desde otros cursos han abordado el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una herramienta para atender la diversidad en el aula y, en ella se vinculan sus tres principios con las funciones cerebrales.

***Tabla 1*. Motivaciones de elección.**

Tipo de motivación	Intrínseca	Formación general	15%
		Fortalecer la docencia	80%
	Extrínseca	Influencia familiar	5%
		Coerción institucional	--

Fuente: Elaboración propia.

Entre las motivaciones intrínsecas se distinguen aquellas que consideran que la utilidad de lo aprendido contribuye ya sea en ámbito personal o en el ámbito social, sin quedar claro la definición de un límite entre ambos factores, ya que en gran medida son interdependientes, pero en general la opinión de la totalidad de los sujetos en el estudio, le dan mayor relevancia a la utilidad social, pues consideran que les dará competencias profesionales para contribuir colectivamente a la mejor comprensión del mundo, ayudar a niños y adolescentes en sus procesos de aprendizaje, realizar contribuciones a la sociedad y mejorar las relaciones académicas con sus colegas; mientras que en la utilidad personal, sólo se enuncian beneficios para mejorar como estudiantes y para ser mejores personas al controlar mejor sus emociones.

***Tabla 2*. Utilidad percibida.**

Motivación vinculada a la utilidad	Ámbito personal	Mejorar como estudiantes	25%
		Ser mejores personas	20%
	Ámbito social	Mejor comprensión del mundo	75%
		Ayudar en procesos de aprendizaje	97%
		Contribuir a la sociedad	82%
		Mejorar relaciones académicas	75%

Fuente: Elaboración propia.

Al explorar las percepciones y creencias de los participantes sobre las contribuciones de la neuropedagogía a su formación docente, se encuentra entre los aspectos más destacados: ciertas confusiones iniciales para conceptualizar las neurociencias, neuroeducación, neurodidáctica o neuropedagogía, de igual manera se les dificulta precisar el campo de acción de dichas disciplinas o el rol profesional de los estudiosos de esas ciencias; sin embargo, se aprecian expectativas altas sobre un curso de esta naturaleza, pues reconocen que otro curso que tienen en su malla curricular sobre desarrollo neuropsicológico no aporta lo suficiente a su formación, pero por lo menos sienta precedentes para visualizar a las neurociencias como un elemento que debe constituir fundamentos centrales en todo docente, por lo que tienen claro que la neuropedagogía debe convertirse en un insumo obligado en la formación docente para entender de mejor manera los roles y funciones tanto del docente como del alumno y

realizar la intervención educativa con más elementos teórico metodológicos para entender el aprendizaje en sus futuros estudiantes.

***Tabla 3*. Conceptualizaciones, percepciones y creencias**.

Conceptualizaciones propias sobre neurociencias	Alta	5%
	Media	41%
	Baja	54%
Definición del rol profesional del neuropedagogo	Alta	10%
	Media	44%
	Baja	46%

Fuente: Elaboración propia.

La totalidad de los entrevistados considera que la neurociencia, particularmente la neuropedagogía es de mayor o igual importancia que la filosofía, la sociología y la psicología en la formación docente, por lo que debe formar parte de la estructura curricular explicita en cualquier carrera de docencia.

Discusión de hallazgos

Vale la pena valorar la relevancia y aportaciones que las neurociencias pueden tener en la formación docente para mejorar competencias profesionales, porque a través del conocimiento y dominio de dichos fundamentos como parte de los saberes disciplinares, aunados a los pedagógicos, será el fortalecimiento de las prácticas educativas en favor del aprendizaje significativo que aproveche al máximo las redes neuronales de cada individuo y en favor del equilibrio de emociones cerebrales, tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de enseñanza; lo que permita resignificar la intervención educativa para atender a la diversidad en el aula.

Aquellos centros educativos que cuenten con profesionales que dominen los fundamentos de la neuropedagogía, mayores posibilidades encontrarán de generar condiciones de fortalecimiento de interacción social, desde el manejo adecuado de emociones para el escenario inclusivo y propiciar la toma de decisiones entre el colectivo docente basado en más información de cómo funciona el cerebro y los procesos en los que incide en la vida escolar; lo cual incide en los proyectos del centro educativo, que guiaran las acciones encaminadas a una educación de calidad con los valores inclusivos que se deben de conocer para que en toda la comunidad arrope la misión institucional y generen prácticas inclusivas; estos valores según la estrategia inclusiva son susceptibles de proyectarse hacia el entorno social con las familias y acrecentar la cultura inclusiva.

La tendencia educativa en la actualidad ha girado repentinamente en cuanto a las dinámicas de la intervención en general que está brindando el sistema educativo nacional, esto se refiere más que nada al cómo se está forzando a que nos adentremos a la asimilación de conceptos, términos o disciplinas y ya más específicamente a las ciencias en este caso lo que está sonando recientemente en el ámbito educativo las neurociencias vistas como el enlace para adquirir nuevos aportes en la comprensión del conocimiento así como los principios básicos del funcionamiento o cómo se aprende a conocer el cerebro y cuáles son las áreas que como profesionales de la educación especial tenemos que abordar y el hacerlo implica realizarlo desde una planificación basada en los conocimientos neuropedagógicos que se enmarcan dentro de un proyecto educativo.

En el estudio profundo de estos términos es necesario que se reflexione un poco sobre el concepto de neuroeducación entendiendo, como lo explica (Nouri 2016, como citado en Diaz, 2021), "un campo interdisciplinar que se construye por medio de las conexiones entre neurociencia, ciencias cognitivas, psicología y educación, en un esfuerzo para crear una nueva ciencia del aprendizaje que pueda cambiar la práctica educativa" (2021, p.58). Dentro de este concepto se pueden encontrar varias ciencias o disciplinas que se vinculan académicamente para favorecer el proceso de aprendizaje en los alumnos. Entendemos que un docente tiene que contar con múltiples conocimientos para el abordaje de sus clases y el aporte de cada uno de ellos indudablemente forma las competencias que se reflejan en la práctica cotidiana dentro del aula, también es importante resaltar que la neuroeducación llevara a nuevos niveles de concebir que la enseñanza va más allá de trasmitir conocimientos es decir que enseñar es transformar la actitud de los maestros.

Una de las tareas pendientes que tenemos los docentes implicados en la atención a la diversidad es la neuropedagogía, la cual se está asimilando recientemente como un apoyo para favorecer el enfoque inclusivo que abandera la atención universal de todos los alumnos. Es por ello que educativamente hablando la neuropedagogía tiende a convertirse en una ciencia que sostiene y abala las practicas educativas para favorecer el aprendizaje.

Cuando se habla de atención a la diversidad se desencadena una conceptualización de un todo educación especial es uno de los niveles educativos que dirige institucionalmente la atención a la diversidad; entendemos que esto es tarea de todo el sistema educativo sin embargo por cuestiones de organización así se ha dividido en el organigrama escolar, esto representa una de las oportunidades que se tiene que superar dentro de la reflexión organizacional de alto nivel para que se clarifique que la atención a la diversidad es un compromiso compartido de todos los profesionales que se encuentran comprometidos con la educación.

Educativamente hablando es importante destacar que los encargados de guiar los procesos de aprendizaje en las aulas son responsables de un grupo heterogéneo que intenta que todos asimilen los conocimientos brindados durante las sesiones de clase, sin embargo

sabemos que somos diversidad dado que dentro de estos grupo se encuentran situaciones específicas de alumnos con alguna condición, discapacidad, síndrome, trastorno o dificultad es aquí cuando entra en juego una dinámica llamada educación especial aclarando que es en las escuelas en donde existe en acercamiento o la vinculación con estos servicios ya que en México se enmarca en la Ley General de Educación en el artículo 41

> La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes (Cámara de Diputados, 2016, p.2)

Esta situación pone de manifiesto la importancia que tiene el actuar de los docentes en todos los niveles educativos. Cuando una sociedad entienda la importancia que tiene el pensamiento con el actuar entonces se realizaran cosas extraordinarias. Por ello es importante que se aborde desde los escenarios escolares las actitudes que se tienen respecto a la atención a la diversidad.

En las prácticas docentes se determinan muchas de las situaciones que cotidianamente viven los alumnos; sin duda una de las estrategias que tenemos que estar reforzando constantemente es el trabajo colaborativo, como todos sabemos la puesta en marcha depende de los actores, así como de las actitudes que estos manifiesten para la realización de proyectos verdaderamente funcionales que movilizan los esquemas de los docentes y por ende de los alumnos. Por mencionar, dentro de estas acciones, se distingue el acompañamiento que se tendría que tener dentro del aula como pareja pedagógica, entendido como, el trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Bekerman y Dankner (2010). Lo describen como "La articulación de la enseñanza a través de parejas pedagógicas ha resultado muy exitosa en otros niveles educativos ya que promueve una actitud colaborativa entre pares (peer coaching) y brinda a los docentes la oportunidad de recibir retroalimentación antes de presentar la clase." (p.3)

Es verdaderamente importante que se creen los espacios dentro de las aulas en donde converjan las metodologías que hacen de un proceso de intervención una gama de posibilidades para el alumno se sienta incluido integralmente y eso sólo se lograra cuando se conciba al apoyo de un docente que este formado en la atención inclusiva.

Por muchos años, la educación especial ha transitado por una línea generacional de atención a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, de manera paralela a la atención que brinda la escuela ordinaria, donde la vinculación entre ambos programas son mayormente excluyentes en lugar de ser integrales y provocar procesos de vinculación que les permita planear de manera colegiado, intervenir de manera coordinada y evaluar de

manera conjunta; aunque, en años reciente, la relación entre profesorado ordinario y especial ha mejorado un poco, tratando de hacer que el enfoque inclusivo tenga sentido en la atención para todos, dentro del contexto normalizador del educando en el aula general, sin embargo ha sido una tarea difícil de lograr el impacto esperado, ya que los docentes de las escuelas ordinarias, no han tenido el acercamiento adecuado con el personal de apoyo a la educación desde los servicios de educación especial, separados desde las propias gestiones de sus instancias educativas correspondientes, porque ha faltado información y operacionalización para cumplir con las expectativas del enfoque inclusivo en la educación.

A pesar de ello, los esfuerzos de los docentes que si están comprometidos, se han hecho notar, conformando colectivos que se suman al propósito de la escuela inclusiva; provocando, acciones colaborativas desde sus escuelas, a veces con limitaciones en la actualización, o con carencias en materiales adecuados para crear ambientes favorecedores de aprendizaje donde los niños y jóvenes aprendan con sus pares y de sus pares, creando avances en el desarrollo de las dimensiones de la inclusión educativa.

Por ello, uno de los ámbitos que siempre se tiene que fortalecer como escenario de aprendizaje y de interacción social, es el aula de clase, donde se encuentran inscritos los alumnos concebidos como diferentes por naturaleza y a lo cual tienen derecho de exigir respeto a sus diferencias, pero al mismo tiempo demandar atención educativa que les permita aprender para resolver sus necesidades educativas, sin importar cualquier condición de diversidad, generando practicas inclusivas reales; esto implica que, dentro de esta concepción, se hable de la cultura inclusiva que se debe propiciar y fortalecer para que desde la intervención educativa que planean y operan los profesionales de la educación, se transformen las practicas tradicionales y segregadoras hacia prácticas inclusivas, apegadas a las políticas inclusivas que se enuncian en la normatividad que orienta a cada sistema educativo; particularmente en México, la estrategia nacional de equidad e inclusión. SEP 2018, “alude a la importancia de formar comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y a la creación de ambientes de aprendizaje en los que se acepte y valore a todos los miembros” (p.38).

En tales circunstancias, se requiere con urgencia la resignificación de los procesos y prácticas escolares, así como la transformación de los profesionales de la educación hacia nuevos perfiles que entiendan el modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el trabajo colaborativo, en el enfoque inclusivo y, muy significativamente en aportes de las neurociencias que ayuden a entender las formas de pensar y actuar de los actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, rescatando los conocimientos que la neurología cognitiva aplicada puede aportar para vincularlos de forma significativa a nuevas formas de aprendizaje y de interacción, que a la vez, generan una interacción social más saludable, que sirve de plataforma para el desarrollo de culturas inclusivas.

Conclusiones

Nos encontramos en una época donde es muy pertinente hablar de un nuevo rol docente, motivado por el impulso mundial de nuevos modelos educativos en apego a una educación humanista que rescata y resalta los valores y los derechos humanos; en ese contexto la educación actual se soporta en varios pilares como puntos de énfasis con nuevos significados, entre ellos: el enfoque centrado en el aprendizaje, el uso de las tecnologías como medio de aprendizaje, la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo; lo cual motiva debates de resignificación de nuevas prácticas escolares, nuevas prácticas áulicas y nuevas prácticas educativas; en el entendido que la resignificación en esos escenarios involucra una gama de actores que deben asumir nuevos roles; se espera con ello, la transformación del rol docente en primera instancia, el rol de profesionales de apoyo a la educación, el rol de estudiante, de la gestión institucional, de la familia, entro otros, que den impulso a una educación que responda a nuevas necesidades de los educandos y sus familias, en los contextos cotidianos donde enfrentan sus propios problemas cada día, donde ya no es aceptable que los estudiantes se preparan para el futuro y en ese mediano o lejano plazo demuestren sus competencias formativas, que generalmente eran representadas por repetición de información y seguimiento ordenado de procesos; hoy se visualiza y acepta que no sólo se prepara al individuo para el futuro, sino para el presente, pues desde ya, el sujeto educable enfrenta problemas *in situ*, por lo que la escuela debe apoyarle en su formación integral para responder en su contexto.

Es claro también, que en el aula se enfrentan dificultades para desarrollar con calidad los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que es natural, pues el escenario áulico es un contexto complejo, precisamente por la diversidad de todos sus integrantes, donde los ambientes de aprendizaje no pueden ser homogéneos, por el contrario, debe existir una gama de oportunidades para que los estudiantes, tanto en lo individual como en lo colectivo, encuentren oportunidades de aprendizaje; sin embargo, si los docentes están acostumbrados a planear su intervención educativa para un grupo de estudiantes promedio, dicha dinámica no será funcional para el logro de tal calidad; la oferta debe ser igualmente diversificada, acorde con la naturaleza de los estudiantes, pero sobre todo, centrada en los proceso de aprendizaje y no en el proceso de enseñanza.

Ante tal complejidad, a un docente responsable le toca pedir ayuda, dicha solicitud no es un indicador de debilidad o de perfil poco competente por parde del profesor, es más bien, el reconocimiento de la colaboración colegiada para resolver problemas y procesos comunes desde la interdisciplinariedad, pues hay que reconocer que un docente no lo sabe todo y, cuando las situaciones áulicas se ponen difíciles, hay que saber a quien acudir para decidir la metodología y estrategias mas viables para responder a la diversidad; abría que reconocer que un docente en esa situación, asume un nuevo rol de gestor de mediador y de colaborador, que fortalece su intervención educativa en la vinculación con otros

profesionales. Es pertinente reconocer que la capacitación docente en un perfil del educador del siglo XXI, requiere una formación polivalente que le proporcione conocimiento y estrategias sobre un poco de todo, esto es, que el docente actual, además de dominio pedagógico y didáctico, debe asumirse como profesor inclusivo, debe saber de investigación como herramienta, de uso de tecnología como medio para enseñar y sobre todo para aprender, de fundamentos de psicología, de filosofía, incluso de política y de economía, entre otras ciencias afines a la educación, pero esencialmente, hoy se hace necesario poseer conocimientos sobre las funciones básicas del cerebro desde los aportes de la neurología cognitiva para basar en diagnósticos amplios sobre los alumnos, sus procesos de planeación que consideren la diversidad, las formas como los sujetos aprenden y con ello conduzcan a los estudiantes al éxito basado en la autonomía que le provee ser responsables de sus aprendizajes, aprovechando a los profesores como guías, como asesores, orientadores, organizadores y promotores del pensamiento crítico.

Por lo tanto, al contar con las nociones básicas de diversas ciencias que hacen sinergia en la educación, el docente contará con mayores elementos para determinar, según las características de cada caso, a que profesional de apoyo a la educación le pide ayuda. Es deseable por lo tanto que los equipos de apoyo a la escuela inclusiva, se constituyan multidisciplinariamente con profesionales que aporten recomendaciones suficientes para que las intervenciones educativas atiendan a la diversidad en todas sus manifestaciones, ya sean provocadas por discapacidad, trastornos, necesidades especiales de aprendizaje, de comunicación, aspectos de conducta o socioemocionales, en todos los casos vendría excelente un neuropedagogo; pues acorde al perfil profesional de esa neurociencia aplicada, se podrían propiciar los puentes de conocimiento e interdisciplinariedad que construyan una plataforma de estrategias que resolverá de la mejor manera las necesidades individuales de aprendizaje, así como el aprendizaje colectivo que en la interacción social del aula y en la escuela se puede construir.

La neuropedagogía se asume como una neurociencia que representa una mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los programas educativos, porque aprovecha la capacidad del sistema nervioso central para propiciar una dinámica de constantes modificaciones que dan respuesta a los diversos cambios en el ambiente y provocan mejores estímulos para mejores estrategias y nuevas respuestas.

> La neuropedagogía, denominada también como educación emocional, se enfoca en una nueva visión de la enseñanza que aprovecha los conocimientos de cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina para tratar de mejorar el proceso de aprendizaje. Esto ayuda a potenciar las cualidades de los individuos. De ahí que, se plantea como una enseñanza que promueve la integración entre las ciencias de la educación y la neurología, donde educadores y neurocientíficos desarrollan disciplinas como la psicología, neurociencia, educación

> y ciencia cognitiva, sacando el máximo partido a nuestras capacidades, produciendo una mejora en los métodos pedagógicos y en los diferentes programas educativos. (González-Mora, 2019, p.1)

Contextualizando en un centro educativo, el rol de un neuropedagogo integrado en una escuela inclusiva, consistirá prioritariamente en ser un orientador que motive la transformación de procesos para sustentarlos en la comprensión del funcionamiento del cerebro, de manera que se aproveche para optimizar la intervención y la transformación de las formas de pensar en mejora de la interacción social con el respeto y tolerancia de todos y hacia todos, pues "todo lo que somos, sentimos, creemos, pensamos y lo que hacemos en el mundo, es producto del funcionamiento del cerebro. Por eso somos seres fundamentalmente emocionales y luego somos críticos y razonamos" (Mora, 2017).

Particularmente un rol ético del neuroeducador es, actuar de manera institucional y no individual, es decir, dado los saberes que domina en relación a las neurociencias, sería egoísta aplicarlos sólo en su función profesional de corte personal, con tendencia de mejorar su propia práctica y mejorar sus competencias, sin prestar demasiada atención a lo que hagan o dejen de hacer sus colegas. Por ello, se convierte en un actor clave en la organización y funcionamiento en la institución educativa, que orienta, mediante discusiones colegiadas, la toma de decisiones de toda la comunidad educativa, particularmente con estrategias que detonen el manejo adecuado de emociones y su uso equilibrado en los procesos cognitivos; ya que ser conscientes de nuestras emociones y responsabilizarnos de ellas, es fundamental para nuestro bienestar mental y a partir del bienestar mental, luego podemos trabajar la razón y la crítica.

La clave de aprendizajes significativos es la asociación que hacemos de éstos con las experiencias positivas que mediaron su producción, de manera opuesta, "los espacios educativos percibidos como agresivos o estresantes nos dificultarán concéntranos y gran parte de la información brindada en la clases desaparecerá, […] mientras que, aprender en ambientes motivadores no sólo nos predispondrá de mejor forma a estudiar, sino que también perdurarán esos conocimientos mucho más tiempo en nuestra memoria" (Logatt, 2016, p.7), en dicha condición los aprendizajes permanecen activos y resultan significativos para resolver problemas cotidianos con ellos.

Particularmente este estudio posibilita la toma de decisiones para el rediseño de nuevos planes de estudio en la formación docente, al dimensionar las motivaciones, percepciones y creencias de quienes cursan carreras de docencia, por fortalecer sus competencias profesionales con fundamentos teóricos metodológicos que incluyan explícitamente cursos de neurología cognitiva aplicada en su malla curricular; lo cual viene a aportar oportunamente, pues a nivel nacional se ha iniciado recientemente con el análisis para el codiseño de licenciaturas en formación docente; lo que da sentido a esta investigación.

Referencias

Béjar, M. (2014). Neuroeducación. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, (355), 49-53 https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622

Bekerman, D., G. & Dankner, L. A. (2010). La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación universitaria, 3(*6), 3-8. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002

Benavidez, V, & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. Wimblu, *Revista Estudios de Psicología UCR*, *14*(1) 2019 (enero-junio), 25-53 ISSN: 1659-2107. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685

Camacho-Tovar, G., Alemán-Franco, I., & Onofre-Zapata, V. (2019). Neuropedagogía y su aporte a los niveles de aprendizaje. Opuntia Brava, 11(3), 273-279. Recuperado a partir de https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/811

Cámara de Diputados. (2016). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. Secretaria de Educación Pública. En http://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html. Consultado 23 de mayo de 2021.

Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano. *Revista digital La educación. 143*, 2-14. https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25280/neuroeducacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Campos, A. L. (2014). Los aportes de la Neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. UNICEF. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4669

De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria 10*(4), 1-18 https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25277/art20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz C., A. (2021). El Modelo de Planeación Neurodidáctica (MOPLANE). En Neuroeducación, de lo científico a lo práctico. https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACI%C3%93N,%20DE%20LA%20TEOR%C3%8DA%20A%20LA%20PR%C3%81CTICA.pdf

Ferreira, T. J. D. M. (2012). *Neurociencia + pedagogía = neuropedagogía: repercusiones e implicaciones de los* avances *de la neurociencia para la práctica educativa.* Master's thesis, Universidad Internacional de Andalucía. Repositorio Institucional UNIA. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2075/0341_Ferreira.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flores, L. Y. & Rodríguez G., M. (2020): "El cerebro como componente del aprendizaje", *Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Junio 2020. https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/cerebro-componente-aprendizaje.html

González-Mora, M. (2019). La neuroeducación y el rol del Neuroeducador. https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/La-neuroeducaci%C3%B3n-y-el-rol-del-Neuroeducador/4916212.html consultado el 28 de agosto de 2021.

Logatt G., C. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista de Neurociencias y Neurosicoeducación, 83,* 6-7. Asociación Educar Ciencias y Neurociencias Aplicadas al Desarrollo Humano. https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf

Martínez D., S. (2020). La Nueva Escuela Mexicana redimensionada. Educación Futura, Periodismo de opinión. https://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana-redimensionada-primera-parte

Mora, T., F. (2017). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama: Alianza Editorial.

Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos, 26*(106), 41-72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210603

Ordóñez, I. N. (2016). Neuro/pedagogía/crítica: ¿Es posible re-construir las nociones de Enseñanza y Aprendizaje a partir de la conjunción entre Neurociencias y Pedagogía Crítica? *Instituto de Investigación en Educación (IEDU) Universidad Nacional de Colombia*. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/58182/ingridnathaliord%c3%b3%c3%b1ezvega.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortiz, A. (2015). Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? https://www.researchgate.net/publication/315842120_Neuroeducacion_Como_aprende_el_cerebro_humano_y_como_deberian_ensenar_los_docentes

Paniagua, M. N. (2013). Neurodidactica: una nueva forma de hacer educación. Fides et Ratio - *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 6*(6), 72-77. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100009&lng=es&tlng=es

Rivas, J. C. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Educación y desarrollo social*, *3*(2), 28-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386157

Sánchez, S. & Diez, E. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela / coord. por Henar Rodríguez Navarro, Luis Torrego Egido, 2013, ISBN 978-84-9987-088-5, págs. 107-119. Editorial: Wolters

Kluwer. Universidad de Salamanca. https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Diseno_Universal_para_el_Aprendizaje

Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta: SEP

Terre-Camacho, O. (2011): *La educación necesaria*. Punto 7 Studio ediciones. Lima, Perú.

Toruño, C. (2020). Neurociencias y diseño curricular. En blog del autor https://cesartoruno.com/2020/12/04/neurociencias-y-diseno-curricular consultado el 24 de abril de 2021.

Acerca de los autores

Orlando Terre Camacho, presidente de la Asociación Mundial de Educación Especial y Presidente de OMEDI- Organización Mundial de Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil. Asesor de la Comisión Europea de Atención a la diversidad, Comunidad Europea. Asesor líder de la Fundación Kennedy-Olimpiadas Especiales. Dirige líneas de investigación adjunto al Laboratorio de Investigaciones del Potencial de Inteligencia Infantil en Madrid-España. Presidente del Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios COMAU- LATAM. Director de la Cátedra Internacional INFANCIAR-CUBA.

Marco Antonio Gamboa Robles, doctor en Educación por la Universidad del Valle de México, Presidente Consultivo de Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios (COMAU), Profesor Investigador Perfil PRODEP en la Escuela Normal Estatal de Especialización, miembro de comités de evaluación y catedrático de pregrado y posgrado, ha realizado más de 35 publicaciones relativas a formación docente, prácticas educativas y procesos de inclusión.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)