
Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano

Meanings and practices of mediation aimed at inclusion in the Mexican context

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue contribuir a la comprensión sobre la mediación que realizan los profesionistas¹ que inciden en la educación básica en el marco de la inclusión educativa. Se recuperó el discurso y la experiencia de docentes y especialistas en dos escuelas mexicanas a través de entrevistas y observación directa. Mediante el análisis cualitativo, se encontraron diferentes puntos de vista implicados en la mediación inclusiva. Los hallazgos revelaron que entre los agentes de la inclusión existen diferentes puntos de vista sobre su mediación, que difícilmente socializan conocimiento nuevo al respecto y que sus prácticas tienden a reproducir esquemas habituales de actuación en torno a la inclusión. Concluimos que para que la mediación adquiera un carácter incluyente, es necesario que la mediación de los profesionales de la inclusión, adopten un sentido explícitamente educativo que derive de la reflexión colectiva y de acciones concertadas.

Palabras clave

Mediación, inclusión, significados, profesionistas, educación básica.

Abstract

The aim of this research is to contribute to the understanding of mediation made by professionals affecting basic education in the context of inclusive education. The discourse and experience of teachers and specialists in two Mexican schools were collected through interviews and direct observation. The qualitative analysis revealed diverse points of view on inclusive mediation. The findings expose that among the agents of inclusion, there are different views on mediation, which arduously socialize new knowledge and that the mediation practices tend to reproduce activity patterns that are commonly used in the context of inclusion. This article concludes that in order to create an inclusive mediation it is necessary to adopt an explicitly educational sense resulting from collective reflection and concerted actions.

Keywords

Mediation, inclusion, meanings, professionals, basic education.

Úrsula Palos Toscano

<ursulapalos@hotmail.com>

Universidad de Colima y secretaria de Educación Pública de Guadalajara, Jalisco (México)

María Luisa Avalos Latorre

<marilupsi@hotmail.com>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y CUTonalá Universidad de Guadalajara (México)

Roberto Montes Delgado

<mondel@hotmail.com>

Universidad de Colima (México)

Para citar:

Palos, U. *et al.* (2015): "Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano", *Revista Española de Discapacidad*, 3 (2): 79-97.

Doi: <<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.02.05>>

Fecha de recepción: 08-04-2015

Fecha de aceptación: 20-11-2015

1. México: profesionistas (nota del editor).



1. Introducción

En la actualidad la inclusión educativa es un tema de interés mundial. En el ámbito internacional se ha logrado consenso en la definición planteada por la Unesco (Unesco, 2007: 4) en torno a garantizar oportunidades equivalentes de aprendizaje, a niños y niñas con necesidades educativas especiales, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades, de tal manera que las instituciones educativas proporcionen ambientes con oportunidades reales de aprendizaje promoviendo la participación y la inclusión. Hoy en día, existen diversos estudios que dan cuenta de este fenómeno desde sus diferentes dimensiones y sus actores. El interés de nuestro trabajo, se centró en describir los significados y prácticas que desarrollan profesionistas involucrados en mediar la inclusión educativa de estudiantes en condición vulnerable o con discapacidad.

Con relación a esto, López (2009) comparó la atención que se ofrecía en los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la Unión Europea que presentaban mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia). Entre otros hallazgos, el autor observó que la concepción respecto a los alumnos dependía del déficit que presentaba el alumno, considera que es preciso clarificar y profundizar una concepción más uniforme, unívoca y completa que comprenda la totalidad de las necesidades educativas especiales y la globalidad de cada una de ellas, a fin de conseguir que esta visión se generalice en toda la comunidad educativa y, en último término, en toda la sociedad. También afirma que sólo desde una concepción más humana y pedagógica de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) pueden generarse las actitudes que permitan alcanzar el objetivo de una educación de calidad, equitativa y para “todos y cada uno”.

Torres (2011) afirma que las prácticas educativas dependen en gran medida del

significado y de la valoración que se tengan de una serie de dimensiones esenciales como el individuo, la sociedad, la cultura y de cómo se relacionan entre sí. Considera indispensable un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la inclusión escolar, ya que las reformas de los sistemas educativos en todo el mundo en torno a la formación de los profesores, se perciben como procesos inacabados que nos muestran grandes distancias entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas.

Por su parte, Glazzard (2011) examinó las barreras a la inclusión en una escuela primaria en el norte de Inglaterra, para ello entrevistó a docentes y auxiliares de enseñanza. Sus hallazgos indicaron una variedad de prácticas y actitudes hacia la inclusión, lo cual impactaba directamente en su práctica educativa. Asimismo, consideraron que la falta de recursos monetarios y didácticos eran elementos clave para las barreras de la inclusión.

Por otro lado, Padilla (2011), mediante una investigación cuantitativa, describió la percepción de los docentes sobre su apertura y preparación para brindar una atención adecuada a estudiantes con discapacidad. Encontró que de los 367 docentes participantes, menos de un tercio de ellos se sentían capaces de responder a estos alumnos, siendo la discapacidad física aquella con la cual se sentían más familiarizados. La respuesta que los docentes ofrecían respecto a cada una de las discapacidades fue diversa y de diferentes magnitudes y, por tanto, resulta discriminatoria; debido posiblemente, al nivel de preparación que se tiene, a las experiencias y las vivencias personales.

Montesinos (2012) reflexiona en torno a la concepción sobre inclusión por parte de los actores educativos, considera que el uso del concepto se ha naturalizado a tal punto que pareciera innecesario explicar qué se quiere decir con ello cuando se le invoca como ejes orientadores de políticas y prácticas educativas y sociales. El concepto comúnmente, integra el sentido común, razón por la cual tiende a obviarse su significado, así como a confundirse

con otros, lo cual trae como consecuencia una aplicabilidad en el ámbito educativo bastante cuestionable.

Garnique *et al.* (2012), desde una perspectiva cualitativa de las representaciones sociales, identificaron las construcciones simbólicas que los docentes, directivos y supervisores de educación básica, tenían sobre la inclusión. Los resultados sugieren que dichas representaciones guiaban sus actitudes, valores y comportamientos dentro del aula. Consideran que el maestro colaborador se siente con muchas limitaciones, que tiene una percepción de carencia, producto de la falta de información y de capacitación, al no saber cómo brindar atención, al reconocer que la bibliografía le marca lo ideal pero que esto no coincide con su práctica, al percibir una falta de trabajo colaborativo entre los actores educativos puesto que las reacciones interpersonales se mueven en un umbral de rechazo y/o resistencia, lo cual impide el trabajo conjunto entre ellos y en beneficio de los niños, que son la razón del trabajo educativo.

Mediante un ensayo teórico, Ossa *et al.* (2014) analizaron el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en Chile. Argumentan que la cultura escolar presenta características que incidirían en el nivel de aceptación y efectividad de la inclusión educativa. Consideran que la percepción de la cultura en la organización escolar, y el manejo de los factores que la componen, tendrían influencia en la apreciación de la inclusión escolar. Aspectos como la cultura y organización del establecimiento influirían en la toma de decisiones y de procedimientos que resultan definitorios en el éxito del proceso de inclusión escolar, por ejemplo, la significación de los espacios de comunicación y reconocimiento para fomentar un clima de convivencia solidario y estimulante, lo cual incidiría directa y positivamente en la aceptación de las personas. Tal como podemos observar, existen trabajos que abordan las construcciones docentes sin embargo, son escasos los que las relacionan a la inclusión educativa y a su participación en ésta. Los reportes que predominan son análisis

y propuestas teóricas, y sólo algunos de éstos aportan evidencia empírica sobre el tema, aunque generalmente abordándolo desde una perspectiva cuantitativa. En la investigación que presentamos, nuestro interés por la inclusión, se centra en uno de sus determinantes y éste es la mediación que docentes y especialistas realizan para garantizar condiciones de equidad respecto a oportunidades de aprendizaje entre el alumnado, por ser un proceso que consideramos de gran relevancia en tanto hace posible la participación de todos, incluso la de los alumnos en condición vulnerable o de discapacidad.

Pese que la mediación desempeña un papel importante en la construcción autónoma de conocimiento, este proceso escasamente ha sido vinculado a la educación de las personas en condición vulnerable o con discapacidad. Sin embargo, resulta un tema obligado si se considera que hoy en día, en el contexto mundial, existe mayor consciencia respecto a la importancia de reconocer, respetar e incluir a todas las personas a distintos ámbitos del acontecer humano.

Entre los distintos ámbitos de inclusión, el de la educación constituye uno de los más importantes ya que en los últimos años el conocimiento ha llegado a ser considerado como el único capital humano que, por su carácter universal e inalienable, representa la posibilidad de colocarnos a todos en igualdad de condiciones, afirmándose con esto que acceder al conocimiento, además de legítimo derecho, es indicador evidente de equidad e inclusión social. En ese sentido y, partiendo de trabajos como los de Ainscow *et al.* (2009), Blanco (2011), Carvalho (2008), o la propia Secretaría de Educación en México (2011), podemos asumir que la mediación de los especialistas tiene que ver con impulsar y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad y para todos, aún por encima de la condición personal de los distintos estudiantes.

Como se sabe, en su acepción más genérica, la noción de mediación remite a la movilización y empleo de herramientas técnicas, psicológicas (Vigotsky, 1995) y primordialmente, a las

culturales o simbólicas, lo que implica formas específicas de interacción social (Werstch, 2001), orientadas a ampliar las capacidades humanas y facilitar al individuo tanto la comprensión como la acción deliberada y autónoma sobre su entorno.

De acuerdo con Martínez (1994), mediar implica ayudar a quien aprende a estructurar sus experiencias, ampliar lo que percibe, lo que conoce y comprende, a partir de la gestión de acciones y recursos diferenciados, sobre todo, a través de interacciones sociales orientadas a la construcción intersubjetiva en torno a aquellos aspectos que interesa aprender.

En el presente trabajo la mediación y su relevancia son abordadas por la función que ésta suele llegar a tener no solo en los procesos de construcción autónoma en torno al conocimiento, sino además, en los procesos de inclusión a las escuelas, debido a que las cualidades flexibles y heurísticas de la mediación aseguran el intercambio subjetivo, que hace posible el establecimiento de nexos simbólicos entre las distintas formas de pensamiento individual y las realidades físicas o sociales que todos aspiramos a conocer o aprender.

En función de lo anterior, asumimos que el hacer efectiva la inclusión educativa, implica que además de activar los procesos psicológicos para la construcción autónoma de conocimiento y propiciar la intersubjetividad que facilite la reconceptualización o el aprendizaje entre los alumnos, la mediación del especialista tendría que incitar la construcción compartida de significados en torno a la erradicación o minimización de aquellas barreras que en distintos escenarios y situaciones educativas, obstaculizan el encuentro entre los objetos por conocer y los estudiantes con discapacidad.

A propósito del intercambio subjetivo, Newman *et al.* (1998), señalan al aprendizaje o cambio cognitivo como el efecto lógico de lo que acontece cuando un profesor enseña y un alumno aprende, a la vez que nos recuerdan la presencia de elementos intelectuales, afectivos y comportamentales entre los rasgos que le definen y, a la vez, condicionan.

Justo por ello, la mediación puesta al servicio de la inclusión educativa se constituye en un problema digno de análisis, sobre todo si consideramos quién es el alumno a incluir, a qué se le incluye, qué implica incluirlo y cómo habría que mediar para lograrlo. Especialmente frente a los prejuicios, actitudes y expectativas docentes que en ciertos espacios aún condicionan las interacciones que se producen con relación a este grupo de estudiantes, limitando de manera importante sus oportunidades para participar y beneficiarse de situaciones de aprendizaje.

Otro problema son las construcciones, como las de mediación, que subyacen a la práctica de los docentes y especialistas en las escuelas, y que según Palos *et al.* (2014) no tiene mucho que ver con la dócil adopción de ideas creadas desde la teoría o en el discurso institucional, aunque tampoco con ideas surgidas solo desde el mundo interior o la lógica individual de los especialistas. Su verdadero sentido se relaciona más con los significados que se negocian en la serie de interacciones que surgen en la actividad compartida y coordinada entre ellos, a partir de lo que comunalmente han valorado como favorable y pertinente para facilitar los procesos educativos e incluyentes.

Asimismo, los conceptos sobre la inclusión o la discapacidad suponen un proceso de elaboración de sentido, donde los significados otorgados a los hechos y experiencias son construidos socialmente en el consenso, cobrando validez o relevancia principalmente en función de la red de relaciones que su vivencia impone (Gergen, 2010).

En este sentido, el interés de esta investigación está centrado en el descubrimiento de los puntos de vista e interpretaciones de los actores asumidos en sus prácticas de mediación inclusiva, por lo que el objetivo de esta investigación fue analizar los significados que docentes y especialistas elaboran y comparten sobre los procesos de mediación de la inclusión educativa en instituciones de educación básica en un contexto mexicano.

2. Metodología

2.1. Participantes

Los criterios de selección de los participantes no estuvieron regidos por la representatividad. Prevalcieron, en cambio, criterios de relevancia y potencial informativo, de manera que el criterio inicial de la muestra tuvo un carácter tentativo, siendo el proceso recursivo de análisis lo que posteriormente influyó en su gradual adecuación y suficiencia. Finalmente, después de alcanzar la saturación teórica, la muestra quedó configurada por 6 docentes y 8 especialistas (psicólogos, maestros de comunicación y maestros en problemas de aprendizaje).

2.2. Diseño

El estudio se basó en un paradigma interpretativo y cualitativo, dada la naturaleza social y subjetiva que se asumió en la recuperación de la experiencia de los participantes. Se aplicaron elementos de la teoría fundamentada con la finalidad de lograr esa apreciación íntima de la mediación para descubrir los rasgos definitorios, a partir de la interacción directa con referentes empíricos que las dinámicas en las escuelas aportaron y con la mayor independencia posible de lo que el discurso institucional o teórico han planteado ya respecto a la misma. Esto posibilitó el conocimiento a profundidad de las condiciones que afectaban la intervención de este grupo de profesores y especialistas, aunque por otra parte, implicó renunciar a todo intento de generalización.

2.3. Técnicas de obtención de información

Se recurrió básicamente a las técnicas de entrevista y de observación. Las entrevistas empleadas en el trabajo tuvieron un carácter informal y siguieron del modelo de una conversación entre iguales. El entrevistador fungió como recurso central en la captación

de la información. La guía que se utilizó se desarrolló de manera gradual y paulatina, en buena medida a partir de interrogantes que en la observación precedente se iban generando, esta guía no quedó establecida como formato fijo, lo que permitió plantear preguntas temáticas, no directivas y centradas en conocer aspectos que no podían ser observados directamente.

La observación que se efectuó fue del tipo participante que involucró la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogieron datos de modo sistemático y no intrusivo a través de la relación cercana e inmediata con los informantes. A través de ambas técnicas se recuperó lo siguiente: a) el discurso que daba cuenta de lo que se piensa y se comparte en los centros escolares, b) las actividades e interacciones que dan forma a ese discurso y lo objetivan en las aulas y c) las formas habituales de organizarse o participar en torno a estos.

2.4. Escenario

La indagación se llevó a cabo en las escuelas de incidencia de los participantes. La primera escuela fue de Educación Preescolar en la cual se ofrecen servicios educativos a niños entre 3 a 5 años. La segunda escuela fue de Educación Primaria en la cual se brinda educación a niños de 6 a 11 años de edad.

Las entrevistas se realizaron en un aula equipada con mesas y sillas. Por otro lado, las observaciones que nos permitieron objetivar los discursos, acceder a las formas de interacción y las prácticas de mediación se realizaron en el contexto del aula destinada para la atención especial de cada una de las escuelas participantes (equipada con mesas, sillas, computadora, pintarrón² y material didáctico diverso), en las aulas regulares de clase y en los escenarios destinados para la actualización y reflexión compartida entre los docentes.

2. México: pizarra (nota del editor).

2.5. Procedimiento

Inicialmente, se llevó a cabo una aproximación a los actores, a partir de la incursión con ellos en el ejercicio retrospectivo y auto-valorativo que año con año realizan sobre sus proyectos de trabajo para identificar las áreas susceptibles de mejora. Asimismo, se recuperó información importante que posteriormente se tradujo en referentes, tanto para el diseño del estudio como para la negociación de entrada a las escuelas.

La entrada al campo, inicialmente implicó el consentimiento informado de los participantes y se asignaron claves para respetar y asegurar a todos su anonimato. Se recurrió primero a la observación, alternando las visitas en ambas escuelas. Ésta se centró en las actitudes, consignas, eventos y los recursos aportados por los actores, así como la respuesta de los alumnos, etc. Las entrevistas, en cambio, se aplicaron al considerar que se habían generado condiciones para la aceptación y confianza. Tuvieron el formato antes descrito e implicaron la interacción cara a cara con los entrevistados, mientras los informantes describieron lo que sucedía, lo que pensaban, sus creencias, percepciones e incluso los sentimientos que experimentaban al respecto.

2.6. Reducción de la información

En apego al abordaje metodológico elegido, la siguiente etapa en el proceso se centró básicamente en la revisión de la información obtenida y partió de los textos derivados en la transcripción de entrevistas y registros de observación. Dicha revisión nos permitió concretar el primer trabajo de segmentación, partiendo primero de la lectura vertical de cada uno, en la forma más inductiva posible, con el propósito de localizar y describir los incidentes a los que remitían.

En el caso de la entrevistas, las preguntas que se formularon se ajustaron de acuerdo al tipo de participante, pero conservando el sentido de las mismas. Su lectura permitió el diseño de una matriz que ayudó a recuperar las construcciones

de los participantes respecto a: 1) Las situaciones que debían resolver en lo cotidiano, 2) Las dificultades que los alumnos enfrentaban, 3) Lo que pensaban de la inclusión, 4) Las acciones que valoraron como favorables para su inclusión, 5) Los rasgos que creyeron deseables en su intervención, 6) Lo que podrían esperar de los alumnos y 7) Los aspectos en que advertirían sus progresos e inclusión.

Una segunda matriz, basada en las interacciones observadas, permitió concentrar datos de las actuaciones de los participantes respecto a: 1) Los criterios de selección de los alumnos, 2) Las tareas que proponían para sostener el trabajo del aula, 3) Las interacciones con que apoyaban el aprendizaje y aseguraban la participación, 4) El tipo de lenguaje utilizado con el alumno, 5) Los recursos y referentes que garantizaban la comprensión, 6) Los actores a quienes involucra y cómo negocian su participación y 7) La influencia que tienen en el aprendizaje y en la participación de los alumnos.

Los datos contenidos en las matrices facilitaron la posterior lectura horizontal de los textos y el acceso ágil y oportuno al material empírico. La información derivada de las entrevistas junto con la de los registros se concentró en una tercera matriz que permitió recuperar las citas emergentes en relación a los aspectos explorados (Ver Tabla 1).

El trabajo de reducción de la información obtenida produjo como resultado un catálogo con 20 códigos que después de ser analizados permitieron identificar algunos de sus rasgos esenciales, ordenarlos, relacionarlos y formular conceptos más abstractos que en etapas posteriores del análisis dieron origen a las siguientes categorías:

- El concepto de inclusión.
- El sentido que orientan su mediación.
- Estrategias concretas de mediación.
- Las formas de organizar las prácticas de mediación.
- Los procesos incluyentes
- Las interacciones y las formas de participación.

Tabla 1. Matriz informativa inicial derivada del discurso de los actores, sus actuaciones, interacciones y experiencias que entre ellos comparten.

Aspectos explorados	Referentes encontrados
Situaciones en que intervienen para facilitar la inclusión	Atención a las demandas de profesores. Evaluación inicial al alumno. Adaptación e instrucción de ciertos contenidos. Abordaje de procesos socio-afectivos. Orientación/sugerencias a padres y maestros. Diseño de propuestas adaptadas.
Actividades que realizan	Observación al desempeño de los alumnos. Aplicación de pruebas psicopedagógicas. Entrevistas con padres y maestros. Programas para el desarrollo de lenguaje. Resolución de problemas de conducta. Monitoreo de actividades en clase. Talleres de orientación con padres o maestros. Diseño de programas para apoyo en casa. Elaboración y presentación de informes.
Quiénes se involucran	Descripciones respecto a quienes conforman los equipos. Referencias a quienes colaboran y participan. Participar en interacciones del aula y la escuela. Interacciones entre integrantes de los colectivos.
Cómo se organizan	Percepción de ejes que articulan la actividad conjunta. Descripciones sobre cómo organizan las actividades. Desarrollo de acciones habituales. Oportunidades de colaboración y consenso. Elección de escenarios en que actúan.
Sus interpretaciones	El sentido que otorgan a la inclusión. Orientaciones respecto al sentido de su mediación. Apreciaciones sobre el alumno. Atributos deseables en su mediación. Aspectos en que visualiza la inclusión. Improvisación sobre objetivos, acciones y recursos. Expectativas de logro respecto al alumno. Sobrevaloración de procesos intra-mentales al aprender. Concepciones organicistas sobre la discapacidad.
Rasgos de su mediación	Naturaleza de las tareas que propone. Descripciones de la intencionalidad de sus acciones. Descripción de relaciones entre éstas y contenidos. Descripciones de atributos deseables en su mediación. Formas de interacción verbal y cognitiva con el alumno. Códigos y referentes que establece y comparte con otros. Personalización y flexibilización de interacciones, estrategias o recursos.
Actitudes y vivencias	Percepción del apoyo. Percepción de cómo recibe a los alumnos. Disposición a involucrarse en acciones comunes. Afirmaciones sobre su rol y el de otros en el proceso.
Efectos de su mediación	Cambios producidos en ambiente del aula y la escuela. El desempeño observado en el alumno. La participación del alumno. Dinámicas de interacción.

Fuente: Elaboración propia.

3. Descripción de los hallazgos

3.1. El caso del preescolar

3.1.1. El concepto de inclusión: "Que los niños sean aceptados en las escuelas"

Aunque individualmente los actores han logrado distintos niveles de comprensión respecto a la inclusión, entre los significados que en mayor

medida comparten destacan aquellos cuyos contenidos remiten al compromiso de promover la aceptación y asegurar la permanencia de los alumnos en las escuelas. Coinciden al pensar que la mediación que contribuiría a ello tiene que ver con facilitar el desarrollo de destrezas en atención individual. Para la mayor parte de los actores, la inclusión educativa tenía que ver con concretar "el derecho que tienen los niños de estar en la escuela", o bien, generar la posibilidad de "insertar a los niños con alguna discapacidad a la escuela regular".

“...es un proceso en el que los niños son aceptados en la escuela regular a través de que los papás buscan ese espacio para que sus hijos sean... sean recibidos y atendidos pero que sean incluidos ¿verdad? que se les tome en cuenta de acuerdo a sus capacidades...” (Entrevista EU1).

También hubo especialistas que individualmente asociaron la inclusión en las escuelas con la posibilidad de que los alumnos aprendieran, reconociendo a las escuelas y sus dinámicas como elementos susceptibles de transformación y mejora a través de sus propias intervenciones, pero solo excepcionalmente se arriesgaron a probar formas de actuación distintas a las habituales.

En consonancia con ello, al interior de la escuela los actores suelen a promover ideas en torno al propósito de su tarea, asociadas a la aceptación y socialización como el compromiso central de su trabajo, o bien en otras ocasiones al compromiso más elemental que incluir implicaba, “...no nomás es que este dentro del salón y que ande dando vueltas o que no haga nada...es que trabaje y vaya al ritmo de sus compañeros, va a trabajar, a lo mejor él aprende de manera diferente y no va a lograr los contenidos, pero que tenga cambios...”, con la expectativa en mente de que el desarrollo de los alumnos solo era posible en ciertas áreas de la personalidad.

3.1.2. El sentido en que orientan su mediación: “Desarrollar destrezas en atención individual”

Los participantes de este centro escolar aluden a su mediación como un conjunto de estrategias orientadas al desarrollo de habilidades y destrezas específicas, procesos socio-afectivos, estimulación sensorial, destrezas comunicativas y el desarrollo de la atención o la regulación de la conducta para que los alumnos con N.E.E. logren responder a las demandas en las aulas.

Sus respuestas constituyen un proceso cuyo inicio parte de la solicitud de apoyo por parte de los docentes regulares para los alumnos que han

sido identificados con un nivel de desempeño inferior al del resto del grupo. A partir de esta demanda, los especialistas entran al grupo, a observar y “constatar que en verdad los alumnos presentan ritmos diferentes para aprender”, o “que sus formas de interacción afectan la dinámica del aula” y aunque observan a todos, enfatizan la atención en aquellos “alumnos con discapacidad intelectual, problemas de expresión y/o comprensión del lenguaje y problemas de conducta” que son los que les “toca [ba] atender”.

La atención suele ofrecerse “de acuerdo a las necesidades”, lo que propicia “un proceso de depuración” mediante los primeros ajustes curriculares “conforme marcan las orientaciones generales” para la operación del servicio, de manera que primero “se brinda una serie de orientaciones a la maestra para que esos alumnos logren superar la dificultad reportada”. En los casos cuando la dificultad de los alumnos persistía, especialistas y profesores coincidían al afirmar que, “ya como en octubre, empezamos con la evaluación psicopedagógica si es necesario, donde se entrevista al papá, se entrevista a los maestros, se aplican pruebas, se hace un diagnóstico y bueno, una serie de cosas que hablan de nuestra intervención”.

“...a partir de eso, pues ya fueron..., heee..., citas con la mamá y el papá, para ver si aceptaban una valoración médica, en eso están todavía, porque no..., no se ha concretado que es lo que realmente tiene el niño..., si nada más un trastorno de déficit de atención, o realmente trae algún rasgo de autismo o de asperger...” (Entrevista MR3).

Lo que sigue en el proceso, según afirman, depende en mayor medida de la dificultad identificada pero generalmente queda asentado en la propuesta curricular adaptada donde especifican quién y cómo “apoyan con los niños y sus padres dándoles estrategias para el trabajo en casa y la atención con ellos, también a nosotros [los maestros] nos apoyan con estrategias”.

“...Te dicen “mira puedes emplear estas estrategias” y ya tu aplicas unas en tu salón

otras se las das a los padres... o cuando ya de plano la cosa es muy complicada, ellas te reciben a los niños, trabajan con ellos, los evalúan hablan con sus padres o los atienden aquí...Reciben casos de NEE..." (Entrevista MR2).

3.1.3. Estrategias concretas de mediación: "Estimulación especial de los aspectos a la baja"

Las estrategias para mediar la inclusión se produjeron básicamente en escenarios destinados para el apoyo especial, aunque en menor medida también se apreciaron actividades programadas por los especialistas al interior de las aulas regulares. Lo más común fue que los alumnos a incluir recibieran el apoyo especial mediante actividades y recursos que los habilitaran para responder de manera más efectiva a las demandas de sus salones de clase. Las consignas propuestas para el trabajo en las aulas de apoyo se produjeron a manera de entrenamiento o estimulación específica en torno a la dimensión de la personalidad que los especialistas, educadoras u otros actores reportaron afectada o con menor grado de desarrollo.

PA. "Vamos a pasar harina de aquí para acá, diez veces". (Diez puñitos).

O. El niño acata la consigna a la vez que verbaliza los números correctamente.

Ao. "Ya esta, Ah que lico, ahora lo vamos a vaciar, con agüita".

O. La harina quedó distribuida en dos recipientes, uno de ellos, la mamá le ha aplicado agua.

PA. "Tienes que hacerlo con la mano izquierda diez veces, en lo seco y luego en lo mojado.

Otra vez ¿dónde está el seco?, ¿dónde está el mojado?"

PA. "D... D... otra vez, aquí, Aquí en el mojado, cómo se siente eso"

Ao. . "¡¡Lico!!" (Rico).

PA. "Muy bien ahora, vamos a trabajar con la mano derecha. Estamos trabajando con la mano... derecha".

Intervención en aula de apoyo.

Acciones como éstas generalmente se promovieron y coordinaron por el especialista a cargo, se orientaron con base en lo que conocía y consideraba pertinente para el alumno, e influidas por supuestos respecto a lo que subyacían a la condición del alumno. La mayor parte de las veces, las actividades propuestas se desarrollaron con relativa independencia a las del salón de clase. Otras estrategias consistieron en la orientación o consultoría con los padres de familia.

EC. "Oye al final de del taller se me acercó la mamá de NN, y me dice que tiene un trastorno obsesivo compulsivo (TOC), le digo que yo no le puedo atender en ese sentido, pero que sí debe revisar eso. Yo creo que debemos decirle a PS ¿podemos hacerle una cita con la Sra.?" (Registro intercambio entre especialistas EU1).

Finalmente, otra estrategia que emplearon para facilitar los procesos de inclusión, fue la asesoría a docentes, que básicamente se empleó por los actores para la actualización y capacitación de los docentes, lo que no siempre lograba ser considerado por las educadoras como una estrategia de apoyo directo al alumno.

"...una capacitación pero como te diré... en la marcha, ver cómo lo hace la psicóloga o pedagoga en el aula,... no solo la asesoría como cuestión teórica, sino que realmente el equipo te acompañe, no solo que te asesore..." (Entrevista MR2).

3.1.4. Las formas de organizar las prácticas de mediación: "el flujograma de atención y los expedientes de carrera"

Pese a que las actividades de los docentes y especialistas en pocas ocasiones llegaban a conjuntarse, existieron aspectos en que optaron por conciliar la organización. Sus prácticas fueron las etapas y "productos" señalados en el flujograma de atención que los especialistas compartían entre sí, el cual formaba parte del manual operativo de los servicios de educación especial.

“...para favorecer la inclusión, es como si tuvieras que cubrir en términos de temporalidad las acciones que nos son establecidas y esto implica que nos atrevamos sin ser sistemáticos...” (Experiencia Narrada EUo).

Por otra parte, debieron ajustarse a los criterios estadísticos ya que, según señalaron, cada especialista debía atender en promedio 20 alumnos en el total de escuelas que incidían. Así también, debían privilegiar la atención en el caso de aquellos alumnos que encontraran en condición de discapacidad, y/o aptitudes sobresalientes, lo que en cierta forma, imponía la necesidad de tomar acuerdos básicos como equipo o en su relación con las educadoras, disciplinas que se desarrollaban a manera de:

PA. “Aquí está la estadística con los alumnos que quedaron del ciclo pasado y las que han ido reportando las educadoras”.

EC. “Oye pero son 42 en total”.

PA. “Sí, pero no todos son tuyos, sólo los del lenguaje”.

EC. Sí pero...de todos modos eso rebasa los 20.

PA. “Oigan, ¿cómo ven si vamos subrayando los que sí y los que no, para irlos poniendo en la (RA)?” .

Interacción especialistas Reg. EU1.

Básicamente las reuniones informativas mensuales de actualización y reflexión compartida entre los docentes y especialistas, se consideraron como sesiones de planeación y una forma para organizar su trabajo. Durante estas reuniones, cada uno de los servicios planeaba los contenidos a desarrollar ya fuera conforme a consignas institucionales o en caso de los especialistas, conforme a temáticas que ellos identificaban como necesidad más relevante.

3.1.5. El efecto sobre los procesos incluyentes: “Apoyos que escasamente contribuyen a mejorar el desempeño en el aula”

Las estrategias de mediación que se propusieron para fomentar la autonomía y mejorar el

desempeño del alumno en el aula, la mayor parte de las veces parecen descontextualizadas respecto a las situaciones de clase, de manera que los recursos ofrecidos para resolver la dificultad no siempre contribuyen para que el alumno logre responder a las demandas en clase, lo que refuerza el escepticismo y apatía entre los docentes respecto a las ventajas de contar con apoyo especializado.

... [Falta de actualización] “Esto implica que nos atrevamos sin ser sistemáticos, sin saber lo que ocurre con el alumno en sus diferentes contextos, sin tener el dominio de los contenidos curriculares, sin conocer como aprenden los alumnos a quedarnos en el plano de dar sugerencias...” (Experiencia relatada EPA).

“...Están encargadas de proponer, pero no de resolver. Me gustaría más tener herramientas en conjunto, me gustaría verlas en acción en el aula, trabajar con ellas en directo...” (Entrevista MR 2).

En los salones de clase el alumno en condición de vulnerabilidad, muestra dificultad para seguir la secuencia y el ritmo de la actividad, Algunos alumnos en clase refieren dificultad para comprender de qué trata la actividad y lo que se espera que ellos logren. Por otra parte, cuando los alumnos participaron en clase casi siempre lo hicieron en solitario y en tareas o actividades distintas al resto de sus compañeros. Sus participaciones en clase no alcanzan a reflejar las habilidades que desarrolló en el aula de apoyo.

PA. “Se supone que con esta atención el niño debe mejorar, para que aprenda a pasar de una actividad a otra sin que haya mucha dispersión”.

MR. “Sí, pero ya no se trata solo de que sostenga la atención, sino de ver que le sirva, tratar de que se meta en la actividad”.

PA. “Recuerda que esto es un proceso, lo primero es captar su atención y luego lograr que permanezca y ya después se verá que le sirva”.

(Registro de Asesoría entre especialista y docente MR3).

3.1.6. Las interacciones y las formas participación: “El abordaje disciplinar de los procesos educativos e incluyentes”

En el desarrollo de las acciones antes descritas la participación activa correspondía principalmente a los integrantes del equipo de apoyo, aunque decir de ellos mismos, “los docentes crean un ambiente de confianza, respeto, y armonía, se muestran con disposición al trabajo conjunto con los especialistas”. Además, en las interacciones observadas mostraron ser receptivos a la diversidad en sus aulas, pero no necesariamente conscientes de su compromiso con ello.

“Yo me dediqué con más énfasis, a observarlo un promedio de, dos semanas o tres, lo canalicé”.

(Intercambio informal con docente MR₃).

Quienes participaron de la atención, configuraron un equipo itinerante de especialistas que brindaba apoyo a cuatro escuelas a la vez, solo quien fungía como especialista en problemas de aprendizaje sostenía presencia y relación constante con el centro escolar, el resto de los integrantes alternaban sus participaciones con las de otras escuelas y otros agentes educativos.

Estas dinámicas de participación además de propiciar inconsistencias e interferencias en las acciones, llegaron a influir negativamente en el ánimo y disposición del resto de los actores debido a que, por un lado, los profesores experimentaban sólo como prescripciones los intermitentes apoyos recibidos y, por otra parte, los especialistas tendían a sentirse rebasados por la cantidad y el tipo de demandas.

“Ellas hacen un trabajo... que les lleva todo el año, evalúan, entrevistan y vuelven a transcribir pero no hay apoyo que se refleje en el aula...” (Entrevista MR₂).

“Haría falta seguimiento...o tiempo... sobre todo de nosotros que somos el equipo itinerante ¿verdad? siento que es mejor un

equipo completo en cada escuela...o tal vez dos... ¿pero cuatro? como que... siento que sólo damos como flashazos ¿verdad?” (Entrevista EPS₂).

Pese a que los especialistas tendían a experimentar mayor compromiso que los docentes con la tarea inclusiva, no siempre participaron de las experiencias educativas previstas en clase, optando por intervenciones más afines a su ámbito disciplinar con relativa independencia de las acciones del resto de los actores.

PS. “Hoy vamos a trabajar con las narrativas de las vidas de los niños... Bueno, los que ya tenemos las narrativas de las vidas de los niños, quienes no, vamos a hacer un ejercicio breve en el que... les contaremos a manera de cuento la historia de sus vidas...”.

PS. “Vamos a necesitar que vayamos a por nuestros niños al salón, que se traigan la silla de su niño, y ya que estemos aquí, los vamos a poner frente a nosotros y primero vamos a mirarnos, recuerden, no se vale usar palabras, de lo que se trata es de que aprendamos a mirarnos”

(Interacción en aula de apoyo: trabajo grupal con padres/ en torno a la relación materno-infantil o “maternaje”. EPS₂).

Otros espacios de interacción entre los actores fueron las reuniones de actualización y reflexión compartida entre los docentes, en los que debían abordar los aspectos que se les presentaban como conflictivos en relación a la tarea educativa, en este caso, se previeron espacios para la participación de los especialistas quienes participaron básicamente mediante la exposición de temas relativos a las discapacidades y sugerencias para su abordaje en el aula. Estas interacciones difícilmente constituyeron alguna forma de trabajo en colegiado.

3.2. El caso de la escuela primaria

3.2.1. El concepto de inclusión: “Darles la oportunidad a los alumnos que están en desventaja para que aprendan”

Conforme los participantes de la primaria expresaron, la tarea incluyente revestía diversos sentidos: mientras que para unos especialistas la tarea consiste en promover aprendizajes mediante propuestas educativas adaptadas de acuerdo a las necesidades de los alumnos, para muchos de ellos la aceptación y socialización seguía siendo el compromiso de su trabajo. “Como [en el caso de] A... saber que puede aprender, que no solamente va a estar ahí sentadita socializando, sino que puede dentro de sus recursos demostrar que está aprendiendo...” (Entrevista EPA1).

“...al lograr la socialización está aprendiendo... a lo mejor no tanto contenido, pero sí está aprendiendo habilidades para la vida, lo que se le vaya a enfrentar, o sea la socialización nos da mucha apertura... mucho conocimiento, o sea... a comparación de un niño que... que no está escolarizado...” (Entrevista EPS1).

Sólo excepcionalmente uno de los especialistas piensa que incluir significa “asumir con el maestro lo que nos toca hacer en la escuela” por el alumno, ayudar a los niños a que se sientan como los que no tienen necesidades, “es ponerlo junto a los otros y ayudarlo a que descubra que en ese lugar hay cosas que él puede hacer como lo hacen los demás, sólo o con ayuda y que si necesita ayuda enseñarlo a pedirla”.

Pudimos observar la tendencia a pensar en la discapacidad y lo diverso como una condición de vulnerabilidad y frente al caso de los alumnos en dicha condición, algunos docentes mostraron la inclinación a asumir que su desarrollo sólo era posible en determinadas dimensiones de la personalidad.

“...entonces son niños que necesitan a una persona, quizá una educación individualizada

mas dedicada a ellos, y este... quiero pensar que... eso, lo que tiene está en todas las áreas, no solo puedo decir en cuestión de aprendizaje, nuestras debilidades son los niños que traen problemas familiares, tenemos...” (Entrevista MRP2).

Tanto los profesores como los especialistas asumieron el apoyo pedagógico como una práctica exclusiva de los especialistas que podía y debía producirse de manera alterna en las escuelas, a fin de propiciar la respuesta adaptativa del alumno en condiciones de vulnerabilidad y conseguir así la participación de éste por lo menos en algunos de los eventos del aula y la escuela.

“...me gustaría que el grupo de USAER³ manejara a los niños que tienen problemas en determinadas horas...” (Entrevista MRP2).

La mayor parte de las interpretaciones desarrolladas y expresadas por los participantes, evidenciaron el predominio de la construcción subjetiva e individual influida por nociones o elementos formativos previos, ajenas a la socialización e intercambio, que escasamente influyeron en la percepción que habitualmente los profesores tenían acerca del apoyo especializado en las escuelas.

3.2.2. El sentido en que orientan su mediación: “Adaptar contenidos y tareas alternas en clase y el aula especial”

Para los especialistas que inciden en primaria, la respuesta frente a la diversidad tuvo que ver más con adaptar recursos, actividades y contenidos para los alumnos con necesidades educativas especiales a fin de acercarlos al aprendizaje. Conforme señalaron, durante el apoyo que ofrecían en las escuelas los especialistas debían recibir demandas de los profesores, observar la actividad del alumno en las aulas y aplicar pruebas psicopedagógicas, orientar a padres

3. USAER, en el contexto mexicano son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y que en el presente manuscrito referimos como las aulas de apoyo.

y asesorar a los profesores a quienes sugerían ajustes a los contenidos y las actividades de acuerdo a las dificultades que identificaban en los alumnos, según refirieron.

“...lo que hacemos es monitorear, apoyar al niño en el salón, en esos casos hay un cierto recelo, porque entonces el docente dice, claro, sí puede aprender pero porque tu estas ahí pegadita, en esos casos lo que se hace es dotar al docente de otras estrategias, adecuar los materiales, adecuarle los libros o dejarle claro al docente que si en su jornada diaria, los niños van a trabajar cinco actividades, el niño, solo trabaje tres, que otro compañero trabaje como monitor, tenerlo cerca, evitar distractores, todo esto ha funcionado muy bien, así el docente no se siente solo, no siempre funciona pero sí la mayoría de las veces...” (Entrevista EPA1).

Se identificó una mayor preocupación por acercarlos a los contenidos curriculares mediante acciones paralelas en el aula de apoyo, pues a decir de los especialistas en primaria “no ha existido la apertura para permitirles intervenir en el aula regular” lo que, por otra parte, refuerza en ellos la tendencia a intervenir desde el aula especial en torno a determinadas dimensiones del desarrollo de los alumnos.

“No, aquí no hemos tenido la apertura para intervenir en el aula regular...” (Entrevista EC2).

En el aula de apoyo el trabajo que los especialistas decidían hacer se determinaba dependiendo de cada niño “ya sea de manera individual o sub grupal, ya va a depender el trabajo pues que se realiza, pero aparte se le está dando constantemente información a la maestra, generalmente de manera bimestral: esto se ha estado trabajando en el aula especial”.

3.2.3. Estrategias concretas de mediación: “Individualización de actividades, recursos e instrucción de contenidos”

En la primaria casi siempre se trabajaban en el aula de apoyo aquellos contenidos que en la

clase y en dinámica del aula el alumno no logró dominar. El maestro solicitaba al especialista que apoyara al alumno, de manera que algunas actividades del salón de clase eran retomadas mediante consignas simplificadas o bien, se trabajaba en el desarrollo de habilidades que especialistas y docentes consideran que podrían llevarle a alcanzar el nivel de aprendizaje esperado. Las actividades, como las interacciones implicadas en la estrategia, focalizaban la atención del especialista sobre el alumno afectado por la dificultad, generalmente no involucraban la participación de éste ni con sus pares ni con sus docentes.

EC. “Vamos a buscar en esta ilustración todas las imágenes que empiezan la letra que nos va diciendo el monito, si nos equivocamos, el mismo nos va diciendo, si acertamos pues nos va a felicitar, con esta flechita puedes ir escogiendo y señalando”.

EC. “A ver con T. Tú me vas a ir diciendo de estas imágenes cual empieza con T”.

Aa. “Tele”.

EC. “Muy bien, entonces dale click aquí”.

OB. Aa. Acciona el mouse de la PC y acierta.

EC. “Muy bien ahora con Ra, ¿Cuál empieza con Ra?”.

Aa. “Radio”.

EC. “¿Dónde está?, a ver dale click. Ahora, ¿sí escuchaste con qué? es K”.

Aa. “Carta”.

EC. “A ver no. Prueba con esta...”.

Registro de intervención en Aula de Apoyo

EC.

Las consignas presentadas reflejaban mayor cercanía a contenidos curriculares, aunque en la pretensión por adaptarlas a necesidades específicas de los alumnos, tendían a ser simplificados o a adoptar una intención educativa a veces distinta de la que se producía en las aulas regulares. En el desarrollo de estas actividades, las interacciones de los especialistas tenían un carácter instruccional, directivo y afectivamente cálido.

PA. “Muy bien entonces fíjate bien: El, La, Los. Las” (dice, mostrándole los artículos en unas tarjetitas).

Ao. “El, La, Los, Las” (repite los artículos que la especialista le ha mostrado).

PA. “No te lo digo para que te lo aprendas de memoria, sino para que sepas cuántos hay”.

PA. “Aquí te voy a dejar los cuatro para que escojas y veas cual debe ir”.

PA. “El perico come semillas. Fíjate bien, ¿cual es que debes de escoger?”.

Ob. El niño elige uno de los artículos entre los que la especialista le ha entregado. (EL).

PA. “Muy bien, ahora escríbelo”.

Ob. Al tratar de escribir la oración el niño insiste con otros artículos que no corresponden al sustantivo, la maestra, opta por retirar los que no corresponden para evitar que se confunda y logre escribir la oración sin tratar de copiar otros y prestando más atención a lo que ella le dice.

PA. “Ella hace énfasis en el sonido de las sílabas para que el niño comprenda lo que debe escribir”.

Ao. “¡Ay qué hueva!”.

PA. “Ay, No digas eso, qué es eso, yo no sé que eso”.

Registro de intervención aula de apoyo PA.

En otros casos la mediación de los especialistas se tradujo en una forma de asesoría o consultoría clínica con los padres de familia, los docentes y algunos alumnos.

PF. “Bueno... pero si... ya lo hemos estado llevando a su consulta, pero nos dijo el “paído” que si aprenden, que no hay escuelas especiales para ellos... no es para tanto, que si pues... deben tomar su medicamento y se controlan, a estos niños no hay que llevarlos a la escuela especial”.

D. “Sí es cierto, pero la medicina no actúa en automático también hay algo que desde la casa debe hacerse, se necesita estructura y orden”.

PS. “Sí, por eso es muy importante que cuando se lleve las actividades a casa, se les dé cumplimiento, que ustedes vean que AB no sienta que por no venir ya... lo quitaron del problema y ya, porque entonces, eso para él es como un premio. Se trata de que se levante por la mañana y haga las actividades como si tuviera su jornada de clase... porque si no, pues ahí se va a estar en sus juegos, frente a la

televisión y mientras nadie le diga nada... así va a seguir”.

Registro interacción EU1.

Los profesionistas en la primaria no consideraban como recurso de mediación los espacios y el tiempo destinado institucionalmente a la actualización y capacitación. Cuando participaban de ello, lo hicieron por separado. Pese a que los contenidos previstos por los equipos de supervisión para cada ciclo escolar, tenían que ver básicamente con aspectos teórico-metodológicos de una reforma educativa que, como ya hemos visto, les era común e implicaba transformaciones para ambas modalidades de servicio (especial y regular), solo uno de nuestros informantes expresó interés por incidir con y para los docentes en ese sentido.

3.2.4. Las formas de organizar las prácticas de mediación: “Dispositivos alternos que no demandan colaboración”

Los profesionistas señalaron que las acciones a desarrollar se definen en función de las consignas institucionales consideradas como prioridad en cada ciclo escolar, de manera que para los profesores lo prioritario era contribuir al desarrollo de competencias (cognitivas, formativas y tecnológicas) mediante el abordaje de temas transversales a todas las asignaturas, en tanto que para los especialistas lo prioritario era garantizar que los alumnos en condición de vulnerabilidad se beneficiaran de eso mismo. Para conseguirlo, especialistas y profesores solían a hacerlo desde sus propios espacios.

“...como que la estructura de educación regular no está trabajando de manera coordinada con educación especial... si se conjuntaran... o la educación especial fuera parte de la educación regular, si ustedes pertenecieran a la misma zona escolar o al mismo sector, obviamente, con su especialización pero que pertenecieran a la misma estructura y que no tuvieran sus propios directivos en otra estructura paralela... creo que eso ayudaría...” (Entrevista DR).

El apoyo especial a los alumnos básicamente se producía en paralelo, no propiciaba la colaboración y por tanto no implicaba el consenso y la organización anticipada de acciones en conjunto, aunque la intención, afirmaron los especialistas, era trabajar de manera “interdisciplinaria”.

En función de ello, la planeación en todo caso se hacía necesaria solo al interior del equipo, donde el eje articulador descansaba en el especialista en problemas de aprendizaje por ser quien tenía mayor contacto y disponía de mayor tiempo en la escuela, de manera que los otros integrantes tendían a organizar sus actividades a partir de las prioridades que éste señalaba, basándose en las necesidades y demandas identificadas con los profesores al interior de las aulas y escuelas.

Las formas en que organizaron sus prácticas, la mayor parte de las veces, privilegiaron acciones de carácter correctivo y emergente debido principalmente a que los especialistas disponían de tiempos y oportunidades escasos para discutir y negociar propósitos, prioridades y estrategias de intervención entre el equipo y los profesores o entre ellos mismos.

“...hemos luchado por revisarlo en los consejos técnicos...porque se hagan reuniones en donde se pueda revisar sobre estos casos colegiadamente, e inclusive para invitar a expertos que nos ofrezcan información o deriven estrategias pero desgraciadamente tenemos resistencias...tenemos resistencias por la misma estructura educativa, nosotros por ejemplo, tenemos una limitante en cuanto al tiempo para pasar información así básica en los consejos técnicos...” (Entrevista DR2).

La manera en que los profesionistas se organizaban para responder y participar ante lo diverso, reflejaba un escaso nivel de consciencia respecto al compromiso que tenían en común y respecto a la relevancia de unificar sus esfuerzos para realizarla, además de la mínima disposición hacia la previsión conjunta en cuanto a tiempos, espacios, roles y actividades necesarias para colaborar y apoyarse entre sí.

3.2.5. Los efectos sobre procesos incluyentes: “Apoyos que marginan y postergan el logro y la participación”

Estas particulares formas de proceder por parte de los especialistas escasamente contribuyeron a transformar las dinámicas en el contexto de sus escuelas, en primer término, la atención a la diversidad en muchos casos fue considerada como una cuestión de elección, de manera que algunos profesores en la primaria creyeron que tenían la opción de aceptar o rechazar a los alumnos en condición de vulnerabilidad, particularmente a aquellos que presentaban alguna condición de discapacidad y que, involucrarse o no hacerlo, comprometerse o no con sus aprendizajes, dependía más bien de los intereses promocionales de cada uno.

MR (Paty). “No yo lo que digo, (de presentar los dos) es por asegurar el puntaje”.

PA. “Las personas que te reciben los documentos en carrera, como te digo, no te van a evaluar ellas, lo que lo asegura es el trabajo que vayamos haciendo a lo largo del ciclo”.

MR (Nn). “Por eso es que si ustedes lo avalan ya no hay vuelta atrás ¿verdad?”.

DR. “Ustedes ya saben cómo estamos con esto de los tiempos ¿verdad?, pero la intención de las maestras⁴ es apoyar el trabajo para que ustedes tengan los puntos de carrera, porque se lo merecen, ya con el simple hecho de recibir a los niños y atenderlos en el salón...” (Registro de Interacción EU1).

En el caso de los alumnos, las actividades o contenidos tuvieron un efecto marginal pues según los especialistas nos comparten “hay contenidos que es mejor recortar porque momentáneamente no les resultaban funcionales a los niños”. Por ejemplo: la escritura en números romanos o chinos, y aunque estos aspectos como sean retomados en la evaluación, sólo son considerados a manera de ensayo, “el grado de exigencia es menor para ellos, lo cual ha quedado asentado en sus propuestas curriculares”. Otras ocasiones, sus estrategias

4. De USAER.

terminaron por adquirir un carácter claramente excluyente.

“...la maestra ya no sabe qué hacer y optamos primero por recortar la jornada, para que asistiera solo cuando puede estar tranquilo y también para mantener el orden dentro del salón. Pero debido a esto último... por eso se pensó que el niño nada más viniera los jueves, ese día que viene darle las actividades a los padres de familia para que las trabajen en casa, que el niño... eso sí, que acuda a las evaluaciones y...bueno se trata de no afectarlo en sus calificaciones para que no vaya a tener problemas más adelante...” (Interacción entre agentes educativos y familias).

Por otra parte, en los salones de clase, los docentes optaron por asignar a los alumnos en condición de vulnerabilidad tareas distintas a las del resto de los alumnos. Solían ser evaluados en momentos, espacios y bajo criterios distintos.

MR. “Ahora sí, pueden empezar el examen, en silencio, es un examen... a los que les faltó, esperen un momento, fueron a traernos unas copias”.

Ob. Alrededor de las diez, la especialista pasa al aula de clases a recoger a Adán y Aranza para aplicarles a ellos en lo individual la evaluación. En una interacción más directa, la especialista en PA. es quien aplica para ellos la evaluación con menos reactivos o aportando pistas a su realización (Interacción en aula regular EU2).

Al igual que la mayor parte de las actividades de apoyo, las evaluaciones a los alumnos eran aplicadas por los especialistas en el aula de apoyo, debido a que en el salón de clase regular estos alumnos no logran avanzar al ritmo de los demás y porque los docentes no disponían de oportunidad y tiempo para centrarse sólo en su ejecución.

3.2.6. Las interacciones y las formas de participación: “Ausencia de implicación y compromiso que inhibe condiciones de receptividad”

En el compromiso de incluir a los alumnos quienes más se involucraban eran los especialistas. La mayor parte de los profesores, bajo el argumento de no contar con capacitación para ello, solían delegar en el especialista la responsabilidad por los aprendizajes de los alumnos a incluir de manera que, en la organización y previsión de sus actividades, generalmente no consideraban o preveían los ajustes para éstos. De ahí que la participación de estos alumnos en tareas académicas solía postergarse hasta que dichos ajustes fueran asumidos por el equipo de apoyo a partir de lo que sus integrantes consideraban pertinente.

“...tenemos la maestra especialista en lenguaje, la psicóloga y la maestra de éste...se de... que si sabe de esto... este son las únicas que están aquí para... resolver este tipo de situaciones, pero cuando no están tenemos que canalizarlos...”.

“...el maestro sabe que hay USAER y también quiere que la USAER asuma la responsabilidad de la intervención...” (Entrevista DP2).

“...que los del equipo estén dentro del salón, acompañando a los niños y ayudándolos, que les dejen su cuaderno aparte en el que ellos [los alumnos a incluir] tienen que trabajar, eso sí sería mucha ayuda...” (Entrevista MRP2-3).

En el plano individual, algunos profesionistas admitieron la necesidad de involucrarse o colaborar juntos en el proceso, pero ya en las dinámicas grupales que se producían al interior de las escuelas, la mayor parte de los profesores mostraban pasividad, apatía y hasta renuencia en algunos casos.

“...hay otros que desde que les decimos te vas a encargar de tal grupo donde está fulanito... te dicen cruz, cruz, o sea... no yo... es... por favor cámbiame no...” (Entrevista DRP2).

Conforme logramos apreciar en sus interacciones, los profesores que se involucraron con las necesidades especiales de los alumnos fueron pocos, quizá porque buena parte de ellos tendían a experimentar como falta de apoyo aquellas acciones de los especialistas que no coincidían con sus expectativas del servicio. Los especialistas percibieron como renuencia la ausencia de respuesta frente a lo que los docentes no lograban comprender, a pesar de que profesores y especialistas participaban de procesos semejantes de actualización.

“Yo no sé lo que la USAER haga, a veces me doy cuenta que les mandan un recadito a los papás para trabajar con ellos, o decirles no sé qué (...) Ahora como le digo uno casi ni las ve, además a cada rato las cambian, la que más da la cara es esta niña la de PA, pero con las otras, casi ni sabe uno cuando vienen o que harán, eso es lo que le puedo decir...” (Entrevista MPR 3).

Pese a ello, los actores escasamente mostraron iniciativas para el intercambio, la expresión y gestión de conflictos que les permitiera establecer consenso y colaboración, aunque algunos especialistas y docentes en lo individual si consideraban la sensibilización y la socialización como una de las tareas pendientes en las escuelas.

“La sensibilización es básica, no podemos pensar en una reunión de dos horas con los docentes y que de ahí ya la inclusión se dé mágicamente, hay que hacer una sensibilización constante, hay que involucrar más al docente, hacerle saber de la planeación conjunta, interviniendo más en su evaluación y... no interviniendo como tal, sino que se haga un trabajo conjunto” (Entrevista EPA1).

Cuando los apoyos fluyeron del especialista hacia los profesores, éstos parecían interpretarlos más como prescripciones distantes a sus demandas, de manera que solían desconocer qué, cómo y porqué se ofrecía al alumno una determinada propuesta de atención.

“... pues esperaríamos que los niños, si traen problemas no avanza dentro de un grupo,

uno no puede tener tiempo, o me dedico al niño que necesita esa ayuda, a ese apoyo, o me dedico a los 30 que tengo, que están necesitando de mí, que tienen las mismas necesidades, quisiera quizás, que se... que fuera una persona a mi grupo, que observara, que me ayudara, que se lo trajera en un momento...” (Entrevista MR1).

4. Reflexiones finales

Las interpretaciones de los participantes recuperadas de los hallazgos permiten comprender que los significados desarrollados en este contexto respecto a la inclusión y las formas de operarla, presentan distintos matices. Atrae especialmente la atención el hecho de que, al interior de ambas escuelas, el compromiso por propiciar el aprendizaje y erradicar la segregación, predomine en mayor medida, actuaciones y esfuerzos individuales, en contraste a lo que se propone desde las premisas incluyentes o los modelos de enseñanza mediacional.

Estas formas de intervención al interior de las escuelas, representan una invitación abierta a reflexionar en torno a la interpretación que especialistas y docentes han hecho respecto al fin último de la inclusión educativa, el sentido en que habrían de orientar su mediación y de los aspectos que habrían de privilegiarse en términos de aprendizaje y participación. Desde la evidencia que los datos aportan, los esfuerzos y participaciones que despliegan no siempre han podido concretarse en acciones que conduzcan en la dirección que idealmente han sido planteadas.

Los rasgos que caracterizan a los procesos incluyentes en las escuelas han sido objeto de análisis a través de investigaciones y trabajos realizados en otros contextos (INCLUDED, 2011) a partir de los cuales se ha demostrado ya el efecto positivo que se logra, el tomar acuerdos y orientar las acciones en una misma

dirección. En este sentido, resulta de gran ayuda la creación de espacios y el establecimiento de relaciones plurales entre los actores, donde se analicen las situaciones y prácticas.

Mediar en las escuelas para que la inclusión suceda implica que los involucrados en el proceso vuelvan la mirada sobre lo que hacen, reconozcan en ello las situaciones que les problematizan, e identifiquen en sus dinámicas de interacción y participación elementos que les impulsen a fortalecerse como comunidades incluyentes.

Es importante desarrollar primero, conceptos que como equipo les lleven a aclarar que justo por tratarse de la inclusión al ámbito del conocimiento (y no otro) lo que habría que mediar es el aprendizaje a lo largo de la vida. En este proceso, la construcción colaborativa de un nuevo sentido, la participación activa de todos y la horizontalidad son aspectos por demás importantes. Desde las distintas funciones que cada uno de los actores desempeña habrá conocimientos, destrezas, valores, y actitudes que podrían aportar para construir significados compartidos respecto a los rasgos deseables en esa mediación que contribuiría a garantizar la inclusión. Lo relevante en este caso, como Flecha (2013) señala, es aprender conjuntamente unos de otros, en un espacio formativo informal, donde la clave de éxito descansa en lograr acuerdo respecto a lo que representa un beneficio común a todos.

Es importante configurar escenarios propicios para el aprendizaje en común donde cada uno de los agentes de mediación se reconoce a sí mismo como un aprendiz (Taylor *et al.*, 2012) y contribuye al aprendizaje permanente mediante la apropiación participativa de conceptos, de métodos, de procedimientos y de herramientas

que contrarresten la reproducción irreflexiva de inercias y, conforme estos autores nos muestran, contribuyan a producir y hacerse de mayor conocimiento, modificar actitudes y hacerse de técnicas renovadas.

Es necesario reconocer que la mediación del especialista habrá de operar en dos planos y que implica comprometer la participación activa desde dos distintas posiciones. Por un lado habría que comprometer las acciones con el apoyo pedagógico personal y ajustado que promueva el logro de aprendizajes significativo de los alumnos pero, por otra parte, habría que acompañar y colaborar activamente en la co-generación de condiciones que garanticen que se produzca la equidad y participación plena con otros.

Lo anterior significa que los agentes educativos a la vez que realizan la función mediadora frente a sus estudiantes, participen simultáneamente como aprendices activos, que se involucren de manera activa y responsable en acompañamiento a colegas y pares. En este sentido, es importante que predominen los intereses colectivos sobre los individuales y se genere un clima de apoyo mutuo.

Una última condición es que los integrantes de la comunidad escolar se reconozcan y asuman como tales y que al completar los procesos participen en un ejercicio metacognitivo y traten de generar condiciones que propicien la reflexión sobre las acciones que desarrollan, recuperar y analizar sus prácticas, contrastarlas con las que se producen al exterior desde otros espacios, beneficiarse con los aportes de la teoría o fortalecerlas a partir de su análisis y contraste con experiencias reportadas en la investigación reciente.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. *et al.* (2009): "Promoviendo la equidad en educación". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3): 44-56.
- Blanco, G. (2011): "La inclusión educativa en América Latina y el Caribe". *Revista CEE Participación Educativa*, 18: 46-59.
- Carvalho, E. (2008): "Políticas de la educación especial". *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 10 (1): 15-28.
- Flecha, R. (2013): *Caminando hacia una educación más justa: Políticas de inclusión*. Madrid: Encuentro Educared 2012-2013 (en línea).
- Garnique, C. *et al.* (2012): "Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9): 577- 593.
- Gergen, K. (2010): *Talks about Social Constructionism* (en línea). <<http://www.taosinstitute.net/theoretical-background>>, acceso 20 de Octubre de 2015.
- Glazzard, J. (2011): "Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants". *British Journal of Learning Support*, 26 (2): 56-63.
- INCLUDED (2011): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.
- López, T. (2009): "La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea". *RELIEVE*, 15 (1): 1-20.
- Martínez, J. M. (1994): *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Montesinos, M. (2012): "Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9 (9): 201-218.
- Newman, D. *et al.* (1998): *La zona de construcción del conocimiento. Ministerio de educación y cultura*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ossa, C. *et al.* (2014): "Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3): 1-23.
- Padilla, M. (2011): "Inclusión educativa de personas con discapacidad". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4): 670-699.
- Palos, U. *et al.* (2014): "Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1): 95-115.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011): *Modelo de Atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Taylor, M. *et al.* (2012): *Handbook for facilitators. Learning to learn in practice*. Vilnius (Lithuania): Firidias. Learning to Learn Project European Network UNIQUE.
- Torres, G. (2011): "Psique: La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades". *Boletín Científico Sapiens Research*, 1 (1): 11-15.
- Unesco (2007): *Taller internacional sobre inclusión educativa América Latina – Regiones como sur y andina* (en línea). <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Actividad_prep_ES.pdf>, acceso 20 de agosto de 2015.
- Vygotsky, L. (1995): *Funciones psíquicas superiores (Vol. III)*, Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la función social de la mente*, Barcelona: Paidós.