

PRESENTACIÓN

Con este número se cumplen 6 años de trabajo continuo desde el nacimiento de la idea de hacer una revista que específicamente aborde la problemática de la educación especial. Este es un campo muy prolífico pero que cuyos resultados de investigación están diseminados en revistas de medicina, de educación y de psicología, al menos en América Latina.

Sabíamos del enorme desafío al que nos enfrentábamos al llevar adelante este proyecto y de lo difícil que es mantener la periodicidad a lo largo de los años. Lo que no imaginábamos es la respuesta que íbamos a tener fuera de RUEDES. Hemos recibido constantemente artículos de distintos países de América Latina, lo que habla del inmenso trabajo que existe para fortalecer los vínculos y las redes que cada miembro de RUEDES realiza. Esto también nos habla de la necesidad de afianzarnos como espacio para quienes trabajamos en la Educación de personas con Discapacidad, establecernos como un ámbito específico no solo de investigación sino también de publicación de sus resultados.

Este año cumplimos como RUEDES 25 años de existencia, hecho que celebramos en la Universidad Nacional de Misiones con gran convocatoria no solo de profesionales de la Argentina sino también de América Latina.

Han habido, en un breve lapso de tiempo, numerosos cambios acerca de la forma de entender la Discapacidad. Estos están vinculados con las modificaciones en el aspecto normativo, que se han ido sucediendo en nuestros países desde la Convención

Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, especialmente desde la declaración de su rango constitucional al ser aprobado también por diferentes países.

En el ámbito de la Universidad implica un doble desafío. Por una parte, atender a la formación de profesionales; por otra parte, ahondar en las condiciones de accesibilidad para acoger a personas con discapacidad que deseen comenzar y concluir sus estudios universitarios. En este número presentamos cinco artículos que, desde diferentes perspectivas, abordan esta doble problemática.

Respecto a los desafíos que enfrenta la Universidad, Beatriz Celada, en su artículo, *Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en las Universidades Argentinas*. Una perspectiva desde la Universidad Nacional del Comahue, reflexiona sobre el compromiso de la universidad de reconocer el derecho a la educación sin distinción; esto implica analizar cómo se ha avanzado en las respuestas institucionales para garantizar este derecho en función de atender la diversidad de necesidades que pueden presentar sus estudiantes.

El equipo de Ana Elena Esterkind, Juana B. González y María Gabriela Chávez presentan un análisis de las trayectorias educativas reales de los alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional del Tucumán, Argentina. Allí se resaltan como principales obstáculos la falta de formación de los docentes, la insuficiencia de materiales adecuados y adaptados (braille y digitalización), la escasez de intérpretes y las dificultades de accesibilidad de los edificios.

El paradigma de la inclusión abarca, como ya sabemos, un espectro más amplio que la discapacidad. Desde este marco, Constanza Herrera de la Universidad de Concepción, Chile, nos presenta en su artículo, *Participación y aprendizaje en estudiantes universitarios*. Instrumentos para un análisis inclusivo, la validación de dos escalas para la medición del aprendizaje y la participación. El fin del desarrollo de estos instrumentos es recolectar información que conduzca procesos de reflexión en las

universidades desde una mirada inclusiva y contribuir en el desarrollo de iniciativas que favorezcan a la equidad y calidad en la formación de profesionales en este nivel.

Desde el ámbito de la formación docente, Catalina Vettorazzi y Marhild Cortese de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, en su artículo, El quehacer profesional del profesor en educación especial desde las voces de los estudiantes de la carrera, plantean el significado y el sentido que los alumnos ingresantes a la carrera le otorgan a su futuro quehacer profesional. En base a los resultados encontrados, resaltan la necesidad de fomentar, en los procesos de formación, la práctica reflexiva y crítica con el objetivo de construir prácticas educativas progresistas.

Asned Edith Restrepo Múnera junto con Maribel Arbeláez Palacio y Juliana Narvárez Granada de la Universidad de Antioquía, de Colombia, evalúan el impacto social de la Licenciatura en Educación Especial, a través del desempeño ocupacional de sus egresados (entre 2006 y 2012) en el municipio de Medellín y algunos municipios cercanos. De los resultados encontrados concluyen que dicha carrera tienen un impacto social positivo debido a la pertinencia, la relevancia y la aplicabilidad que tiene en el medio donde los egresados se han desempeñado.

Mientras aplaudimos el auge del paradigma de la inclusión en nuestras instituciones vemos como resurgen con fuerza problemáticas en relación con la patologización de la infancia, en la que cada vez más niños son medicados para tratar conductas desadaptadas en el entorno educativo, naturalizando y culpabilizando a los sujetos. Cuando deberíamos preguntarnos acerca del papel que juegan las instituciones y los profesionales en el tratamiento de la diversidad, que nos constituye en tanto seres humanos. En esta perspectiva, María Noel Míguez y Lucía Sánchez de la Universidad de la República, Uruguay, nos presentan un estudio de caso: Matías. Una infancia patologizada por la conducta.

La inclusión es un ideal a alcanzar pero implica un largo camino por recorrer donde se enlazan en un juego de continuidades y rupturas, las concepciones imperantes acerca del sujeto de aprendizaje y aquellas acerca de la educación. Nos interpela como

docentes e investigadores a continuar indagando sobre los factores intervinientes que posibilitan o dificultan la inclusión y a ir siempre más allá buscando nuevas perspectivas y horizontes a alcanzar, que nos permitan superar las barreras.

No quisiéramos cerrar este número sin antes reconocer el inmenso trabajo colectivo que ha llevado a permanecer a lo largo de estos años con la Revista RUEDES. Principalmente a los autores, a quienes debemos agradecerles la apuesta por una publicación incipiente, como la nuestra, ofreciendo generosamente sus artículos. A los árbitros, siempre dispuestos a la evaluación crítica de los trabajos, tarea ardua y no del todo reconocida. Y, finalmente, a esta gran Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RUEDES) de trabajo colectivo y no remunerado que formamos y que hemos sostenido a lo largo de estos años, lo que nos posibilita pensarnos y reflexionar sobre la Educación Especial.

Dra. Mónica Castilla
Universidad Nacional de Cuyo

**ACCESIBILIDAD ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN
EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. UNA PERSPECTIVA DESDE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL COMAHUE**

**ACADEMIC ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AT
UNIVERSITY ENVIRONMENT. A PERSPECTIVE FROM UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL COMAHUE**

Beatriz Celada¹
Universidad de Málaga
bmcelada@hotmail.com

RESUMEN

Es necesario, en este tiempo actual, interpelar el grado de compromiso de la Universidad ante la inclusión educativa. Presento aquí un recorte de una de mis investigaciones “Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un enfoque biográfico” que, a modo de reflexión, promueve el análisis del pasaje del paradigma que sostiene la universidad tradicional y homogénea a una institución inclusiva y comprometida. Recorre también la investigación, metodológicamente, ciertas prácticas comprensivas que se han puesto en marcha y avances en las condiciones de accesibilidad académica para el alumnado con discapacidad en nuestras Universidades Nacionales. En el marco de los derechos humanos, y en el reconocimiento del derecho a la educación para todos y todas sin distinción, la universidad como institución educativa los pondrá en discusión y revisión a la luz de los

¹ Celada, Beatriz (2016) Tesis Doctoral. Universidad de Málaga (España)

progresos sociales, culturales y jurídicos. Las preguntas de la investigación tienen que ver con avances en respuestas institucionales que garanticen estos derechos en función de atender la diversidad de necesidades que pueden presentar sus estudiantes.

Palabras clave: *Inclusión - Accesibilidad académica- Condiciones de acceso - Universidad pública.*

ABSTRACT

Nowadays, it is necessary to challenge the degree of commitment of the University to educational inclusion. This contribution, from research Project: "Social policies in Disability and Civil Participation. A biographical", approach intends to reflect and analyse the development of the traditional and homogeneous university paradigm into an inclusive and comprehensive institution, considering certain comprehensive practices, which have been already implemented and are academically accesible for students with disabilities attending our National Universities. On the basis of human rights framework, and therefore the right to inclusive education of all persons without distinction, the University as an educational institution should examine in the light of social, cultural and legal progress, how much the University has advanced with the institutional responses to ensure this right in order to attend all the diverse necessities their students may require.

Keywords: *Inclusion - Academic Accessibility - Conditions of access- Public University.*

Recibido: 7 de junio de 2016

Aceptado: 5 de octubre de 2016

Accesibilidad académica: contexto de búsqueda de sentidos

El concepto de accesibilidad entendida solo como supresión de barreras físicas, ha sido modificado actualmente por el de un concepto universal, más amplio y relativo que nos permite reconocer diversos y complejos tipos de barreras situadas en diferentes niveles de la vida cotidiana. Esta ampliación conceptual se ha visto exigida por la necesidad de brindar igualdad de oportunidades efectiva para todas las personas, concebida desde la lógica de *accesibilidad universal*.

Por lo tanto, cabe aclarar que proponemos una mirada desde la complejidad de este constructo teórico. Conceptualizar la accesibilidad académica, no sólo como condiciones de accesibilidad en términos de barreras físicas o barreras pedagógicas, incluye a su vez una complejidad más amplia que la del propio ámbito universitario.

Este artículo se referirá a accesibilidad vinculada a la discusión y el análisis desde lo universitario, en cuanto a contexto educativo, de los derechos y los avances de normativas y la participación del colectivo en las propuestas de eliminación de diversas barreras. Se propone la discusión y el análisis que debe afrontar la universidad, como institución educativa, en cuanto a contextos, vinculación del medio y la universidad, el derecho a la educación y avances en las normativas y, por último, la participación activa de los protagonistas como colectivo en el campo educativo.

La convocatoria social que nos responsabiliza como institución pública nos obliga a repensar una Universidad inclusiva como desafío del siglo XXI. Repensar significaría retomar conceptos teóricos y praxis, tales como paradigmas dominantes en las instituciones educativas y sociales, identificación de la discapacidad en los sujetos, barreras, accesibilidad académica, conceptos vinculados y vinculantes, para una reflexión que nos permita enriquecer nuestras prácticas.

El reto de la discusión y la reflexión de estos tiempos, es el modo de concretar en acciones ese tránsito desde un paradigma tradicional a una perspectiva universitaria de inclusión, desde un paradigma tradicional y homogéneo a la construcción actual de una

institución inclusiva y comprensiva. Este propósito requiere necesariamente de prácticas inclusivas y el reconocimiento de la diversidad humana en el contexto normativo actual:

Como la historia ha demostrado, aun está por delante la tarea de correlacionar las normativas que avalan y promulgan la educación inclusiva desde unos principios amparados en los derechos humanos y en valorar la diversidad, con las vías presupuestarias y las estrategias pedagógicas para transformar los contextos de intervención educativa (Celada, 2016, p. 108).

Para la comprensión de esta temática de la inclusión, hay que considerar los conceptos acerca de la discapacidad en los ámbitos universitarios. El Modelo Social que propone la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad (CIDPCD), plantea que esta solo puede ser reconocida y entendida desde el análisis del contexto, y de la estrecha relación entre la persona y el medio social de pertenencia. En su preámbulo expresa que:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, (CIDPCD, Preámbulo inc. e)

Por otro lado, cabe destacar que para algunos autores tales como enuncia el sociólogo Len Barton, “el modelo social no debe ser entendido como un modelo fijo poco proclive al cambio. Existen varios puntos de discusión y crítica entre los analistas discapacitados, los activistas y otros académicos no discapacitados sobre la adecuación o validez de las interpretaciones particulares” (Barton, 2009, p. 143). Es intención del autor mostrar los tipos de debate que se desarrollan en el movimiento de la discapacidad y de los estudios relacionados con la temática.

Accesibilidad. Estudiantes con discapacidad, ¿quiénes son?

En el contexto del ámbito universitario, la responsabilidad académica es dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. Para ello, hay una necesidad de

identificar a quiénes deben ir dirigidas nuestras acciones. Surge la preocupación por identificar a un colectivo con determinadas particularidades, en este caso, las personas con discapacidad (Celada, 2011).

Aparece, entonces, otra problemática que tiene que ver con la evolución en el traspaso de las viejas categorías a las nuevas como un nuevo modo de comprender las realidades sociales. En la tesis mencionada (Celada, 2016), adhiero al concepto actual de “personas con diversidad funcional” por ser este un concepto amplio en la comprensión del ser humano. Sin embargo, continúan en tensión estos constructos teóricos en función de los marcos legales actuales, sobre todo en términos de lo que reconocemos como el Tercer Tratado de Derechos Humanos. En consecuencia, tal como enuncia la Convención Internacional, el concepto de personas con discapacidad refiere:

... a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CIDPCD, Art. 1).

Ahora bien, una vez precisado al colectivo de personas a las que nos vamos a referir, deseo incluir un punto en este sentido. Si bien no es el tema de este artículo, es necesario reconocer que esta cita ha generado un debate amplio y significativo sobre el enunciado que desde la deficiencia se presenta.

En nuestro contexto de comunidad universitaria nos vemos obligados a reconocer quiénes son aquellos que demandan respuestas frente a los obstáculos y “visualizar” quiénes son los destinatarios de aquellas acciones de apoyo que organicemos. Sin embargo, esta preocupación no debe alejarnos de la discusión sobre las decisiones que tomemos al respecto. Castell, se refiere a esta necesidad de “identificar” o etiquetar a algunos por sobre “otros” y los posibles efectos que esto puede provocar:

... cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente. Yo planteo este interrogante

abiertamente: ¿Cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario? (Castell, 2004, p. 65-69).

Esta preocupación debe alentarnos a una posición de vigilancia epistemológica acerca de nuestros encuadres de gestión universitaria. Resulta evidente que, para planificar acciones de accesibilidad, facilitará tener información confiable acerca del colectivo. Esta información estadística, de datos cuantitativos permite sistematizar la información requerida para un trabajo de acción más cualitativa.

Accesibilidad: la puerta de entrada y mucho más allá

Sumado a lo anterior, existe la preocupación en el ámbito universitario de poder visualizar cuáles son las condiciones reales de acceso, más allá del ingreso irrestricto como es el caso de la Universidad Nacional del Comahue.

Se puede pensar inicialmente la institución desde la accesibilidad común: tener el nivel medio aprobado, inscribirse según las formas administrativas vigentes, etc. Sin embargo, estos facilitadores institucionales no garantizan el posible tránsito del colectivo por el nivel superior. Atender la diversidad de necesidades que pueden presentar los estudiantes implica: reconocer, ajustarse y encuadrarse en los progresos sociales, culturales y jurídicos del derecho a la educación.

Para este reconocimiento de accesibilidad, en términos de derecho, aludo al recorrido metodológico que realiza mi investigación haciendo referencia a las normas que habría que recuperar en este sentido y las que han promovido ciertos cambios y transformaciones. Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948, en su artículo 26, hasta la actual Convención Internacional en su artículo 24²:

“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la

² Celada, 2016. Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un enfoque biográfico. Capítulo IV: *Derecho a la Educación. Obstáculos y Facilitadores*.

vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (CIDPCD, 2006: Art. 24, Inc. 5)

Ya lo había anticipado la Declaración de Salamanca en el año 1994, que específicamente se refería al rol de la Universidad:

“... le corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos...” (Declaración de Salamanca, 1994: art. 48).

No solamente refiere al papel consultivo y de formación de profesionales que le compete, sino que avanza significativamente propiciando la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y la formación.

“Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista (Declaración de Salamanca, 1994: art. 48).

Emerge, a partir de esto y como tema relevante garantizar el tener en cuenta los puntos de vista de las propias personas con discapacidad, de este modo no sólo es promover la presencia, sino también la participación activa. En este sentido, hay quienes aceptan este desafío. Tal como lo expresan, Ainscow, Booth y Dyson (2006) como referentes de la comunidad científica y conjuntamente los movimientos sociales, van tras la consecución de objetivos más ambiciosos: “Presencia, participación y logro: tres palancas sobre las que pivota una institución inclusiva”. Este direccionamiento nos permitirá en realidad acortar las distancias... entre *lo deseado y lo conseguido hasta el presente*.

Accesibilidad. Participación activa, las voces de los protagonistas

Un ejemplo de esta participación activa del colectivo del que estamos hablando, es la voz plural que aparece en mi investigación al retomar la resonancia de **las opiniones de los jóvenes sobre Inclusión Educativa manifestadas en la “Declaración de Lisboa” (2007)**. En este encuentro internacional se organiza una Audiencia titulada **“Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación”**, participando activamente jóvenes con discapacidad de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países. Se basaron en el reconocimiento de numerosos documentos europeos e internacionales³ sobre las Necesidades Educativas Especiales⁴.

Los protagonistas elaboraron propuestas consensuadas acerca de sus derechos, mejoras educativas, retos y necesidades y recomendaciones para conseguir una **educación inclusiva satisfactoria**.

Los jóvenes expusieron sus derechos como colectivo a:

- ser respetados y a no ser discriminados;
- tener las mismas oportunidades que el resto;
- tomar nuestras propias decisiones y elecciones;
- ser independientes.
- La sociedad debe conocer, comprender y respetar nuestros derechos.

Asimismo, los jóvenes expusieron con claridad las principales mejoras educativas que han experimentado:

³ tales como la “Resolución del Consejo relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios” (CE, 1990), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994), la “Carta de Luxemburgo” (programa Helios, 1996), la “Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad” (CE, 2003) y por último la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (UN, 2006)

⁴ La referencia a Necesidades Educativas Especiales es textual de lo enunciado en ese Encuentro académico y responde al uso del concepto en la época.

“En general hemos recibido los apoyos adecuados. Pero es preciso seguir avanzando.”

Además consideraron la necesidad de mejorar el acceso a los edificios, sostener los debates en cuanto a accesibilidad del entorno, aumentar la sensibilidad de la sociedad hacia la discapacidad, adecuar las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y libros digitales de mayor calidad y adecuación.

Por otra parte los jóvenes destacaron los retos y las necesidades para el futuro. Son ellos mismos lo que nos están expresando las adecuaciones que necesitan y que estos requisitos de accesibilidad varían según las condiciones de cada persona. El propósito de estas conclusiones es poner en cuestión y en tensión las diferentes barreras pedagógicas con las que suelen encontrarse en el ámbito educativo. Señalan por ejemplo:

“En las clases y en los exámenes algunos necesitamos más tiempo.

En ocasiones precisamos personal de apoyo en el aula,

Necesitamos disponer del material adaptado en el momento preciso.

La libertad de elección de materias o estudios algunas veces está condicionada por la accesibilidad de los edificios, de los materiales (equipamiento, libros) y de un desarrollo tecnológico insuficiente.

Necesitamos adquirir competencias y destrezas útiles para nosotros y nuestro futuro.

Demandamos un asesoramiento apropiado durante nuestra educación respecto a lo que podemos hacer en el futuro teniendo en cuenta nuestras necesidades.

Persiste la falta de conocimiento sobre la discapacidad. En ocasiones los profesores, el resto del alumnado y algunos padres tienen actitudes negativas hacia nosotros.

Las personas sin discapacidad deberían saber que pueden preguntar si quien tiene una discapacidad necesita o no ayuda”.

Al expresar sus opiniones sobre educación inclusiva, resaltan como parte del concepto en sí mismo, el “dar la oportunidad a cada uno para elegir qué tipo de educación desea”

La educación inclusiva es la mejor si las **condiciones son las óptimas para nosotros**. Debe haber **apoyos y recursos suficientes**, así como **docentes con formación adecuada**. Los profesores han de estar motivados, bien informados y deben comprender nuestras demandas. Requieren una buena formación, deben saber preguntar lo que necesitamos y estar coordinados correctamente durante toda nuestra escolarización.

En relación a los **beneficios en la inclusión** señalan:

“...adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias, aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad.”

Coinciden, asimismo, en señalar que la educación inclusiva se concibe con la presencia de los **apoyos especializados** individuales como una alternativa posible en el espacio de la educación superior.

Sosteniendo el acuerdo internacional del movimiento inclusivo en el sentido de que la educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para todos los actores del sistema educativo.

Las voces de estos jóvenes al unísono fueron:

Somos los constructores de nuestro futuro.

Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior.

Debemos crecer más allá de nuestras discapacidades, solo así el mundo nos aceptará mejor (Lisboa, septiembre 2007).

Porqué hablo de las voces, porque en mi investigación biográfica narrativa, metodológicamente, el protagonista y los protagonistas son las voces en primera persona de la investigación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En primer lugar, se destaca que los propios protagonistas en la Declaración analizada, instan a la presencia de instituciones especializadas como co-constructoras del diseño de los apoyos necesarios para los estudiantes en situación de desventaja educativa. Surge así la posibilidad de planificar y ofrecer apoyos adecuados que facilitarán un proceso de inclusión educativa en el nivel superior cuyas cualidades o características no son afables con una atención más personalizada.

A pesar del acuerdo a nivel de los marcos normativos y de la expresión de variadas políticas públicas, el camino por recorrer aun es largo, ya que la discapacidad en sí misma como constructo social en clave de “falta” persiste y se la sitúa desde el nivel de prejuicios o representaciones por fuera de lo “normal”.

Y esto es así, a pesar del avance en las conquistas sociales y el esfuerzo por la reivindicación que el propio colectivo ha emprendido, en su reconocimiento como personas con diversidad funcional oponiéndose a la discapacidad como negación de capacidad.

Es necesaria la discusión y reflexión de políticas al interior de las universidades, en dirección a la progresiva inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en medidas que favorezcan el logro educativo. Estas medidas de acción positiva se traducen en acciones programáticas, pedagógicas y estructurales que permitan revisar las condiciones institucionales para lograr cumplir con el objetivo del reconocimiento pleno del derecho a la educación en el ámbito universitario.

Por último, estas definiciones en relación a las políticas de inclusión educativa, a las transformaciones institucionales, tienen que estar acompañadas y sustentadas en investigaciones serias y rigurosas sobre las condiciones para concretar la accesibilidad académica.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S. Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Celada, B. (2016). *Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un enfoque biográfico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España.
- Celada, B. (2011). Personas con Discapacidad en su tránsito por la Educación Superior. Situación local: una mirada estadística. *XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, septiembre de 2011. Universidad Nacional del Comahue (Argentina).
- Declaración de Lisboa. *Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa* (2007) Audiencia "Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación", organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea.
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

ANALYSIS OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DEL TUCUMÁN

Ana Elena Esterkind⁵
Universidad Nacional del Tucumán
chein@arnet.com.ar

Juana B. González⁶
Universidad Nacional del Tucumán
juanigonza@hotmail.com.

María Gabriela Chávez⁷

⁵ Ana Elena Estenkind de Chein es Profesora Asociada de la Cátedra “Educación Especial” de la Carrera “Ciencias de la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional del Tucumán, Argentina. Correo electrónico: chein@arnet.com.ar

⁶ Juana B. González ^{es} Profesora Adjunta de la Cátedra “Educación Primaria” de la Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Tucumán , Argentina. Correo electrónico: juanigonza@hotmail.com.

⁷ María Gabriela Chávez ^{es} Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Educación Primaria de la Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Tucumán , Argentina. Correo electrónico: gabrielachav@hotmail.com.

RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación “Los alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional del Tucumán: prácticas inclusivas y condiciones de accesibilidad”; aprobado y financiado por el Consejo de Ciencia y Técnica de la mencionada universidad, se analizaron las trayectorias educativas de un colectivo de alumnos universitarios con discapacidad. La muestra se conformó por estudiantes de las facultades de Filosofía y Letras; Artes y Derecho y Ciencias Sociales. Se administró una encuesta semiestructurada a fin de conocer los obstáculos físicos y las condiciones de accesibilidad académicas de los alumnos. La cual permitió identificar los tipos de discapacidad de los estudiantes y las condiciones necesarias para garantizar su ingreso, permanencia y egreso. Los encuestados identificaron como principales obstáculos la falta de: formación de los docentes, materiales adecuados (braille y digitalización), intérpretes y accesibilidad en las condiciones edilicias. Este trabajo plantea analizar las trayectorias educativas reales de cada alumno en particular y dar respuestas concretas, desde un modelo social de discapacidad y una educación inclusiva.

Palabras clave: *Alumnos con discapacidad –Trayectorias Educativas – Universidad – Accesibilidad académica.*

ABSTRACT

Under the Research Project "Students with disabilities in the UNT: inclusive practices and accessibility"; approved and funded by the Council of Science and Technology of the UNT (CIUNT) educational trajectories of a group of university students with disabilities was analyzed. The sample was composed by students from the Faculty of Philosophy and Letters; Arts; Law and Social Sciences. A semi-structured survey was administered in order to know the physical obstacles and the academic accessibility conditions of the students. This allowed to identify the types of students' disabilities and the necessary conditions to guarantee their entrance, permanence and graduation. Respondents identified as main obstacles the lack of: teacher training, adequate materials (braille and digitization), interpreters and accessibility in the building conditions. This work aims to analyze the real educational trajectories of each student in particular and give concrete answers, from a social model of disability and an inclusive education.

Keywords: *Students with disabilities - Educational Trajectories – University – Obstacles –Accessibility.*

Recibido: 7 de abril de 2016

Aceptado: 29 de junio de 2016

INTRODUCCIÓN

En el contexto del proyecto de investigación “Los Alumnos con discapacidad en la UNT; prácticas inclusivas y accesibilidad académica”, dirigido por la Mg Ana Esterkind de Chein, período 2014-2015, se aplicó una encuesta semiestructurada a alumnos con discapacidad de la Universidad Nacional de Tucumán, cursantes durante el período lectivo 2014, de las Facultades de Filosofía y Letras, Artes y Derecho, con el objetivo de recabar información sobre sus trayectorias educativas, específicamente respecto a los obstáculos tanto físicos, como los académicos que encontraron para el cursado, las evaluaciones y para lograr promocionar los diferentes espacios curriculares. Así mismo fue propósito de este trabajo indagar sobre las condiciones de accesibilidad que tuvieron en el nivel secundario y tienen actualmente en el nivel universitario y el tiempo que les insume cursar sus respectivas carreras.

Un dato a considerar es que en año 2014 cursaron en la UNT, 60 alumnos con discapacidad con una alta proporción de cursantes en la Facultad de Filosofía y Letras y Artes.

Cabe aclarar que la presente investigación se posiciona en el Modelo Social de la discapacidad y en los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2008-2015)

Abordaje Metodológico

Para esta indagación se trabajó con un diseño metodológico de corte exploratorio-cualitativo con algunos análisis cuantitativos.

Nuestro objetivo consistió en relevar datos de las personas con discapacidad que cursan sus estudios de grado en la UNT. En esta primera etapa, seleccionamos una muestra de cinco facultades: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Artes, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Naturales y el Instituto Miguel Lillo, puesto que son las más elegidas por los alumnos con discapacidad y Facultad de

Ciencias Exactas, para hacer un seguimiento en una facultad de poca o nula presencia de alumnos con discapacidad.

En el presente artículo socializamos los resultados de uno de los instrumentos utilizados, una Entrevista Semiestructurada, aplicada en las Facultades de Filosofía y Letras, Artes y Derecho y Ciencias Sociales, durante el año 2014.

El análisis de estas encuestas semiestructuradas se realizó siguiendo las teorías de investigación cualitativas, a decir de Glasser (1978), primero debemos trabajar la teoría a partir de los datos para luego pasar de la observación y la búsqueda de la información (en nuestra investigación partir de informantes claves), a la comprensión de la situación.

El abordaje de la discapacidad desde lo conceptual

Si bien el campo de estudio de la discapacidad puede ser considerado en desarrollo, desde el ámbito legal se han ido alcanzado logros importantes que nos permiten el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y, también, nos brinda un marco de referencia para pensar la realidad.

En este sentido, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001), parte de la totalidad del individuo, al que entiende como sujeto de derechos y obligaciones, y define discapacidad como los aspectos negativos del funcionamiento humano, es decir, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, a partir del estado o condición de salud de una persona, en su interacción con el contexto. De acuerdo a esto, la discapacidad, pasa a ser un término abarcativo, 'paraguas o baúl', debajo o dentro del cual se entienden la *deficiencia*, la *discapacidad* y la *minusvalía*, conceptos que a partir de 1980 fueron desarrollados y sistematizados por la anterior versión de la OMS.

Pantano (2009) refiere a que la OMS (2001) utiliza como fuentes dos clasificaciones internacionales: la *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas*

relacionados con la Salud (CIE-10, AM 1998, Canadá 2000), de las cuales toma los conceptos referidos a etiología y categorías diagnósticas, y la *Clasificación Internacional de la Deficiencia, de la Discapacidad y de la Minusvalía* conocida como CIDDM (1997) de la que rescata el concepto de funcionalidad. La mencionada autora considera que dichas clasificaciones dieron por resultado una versión clasificatoria: la del *Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, CIF, como un proceso sintetizador, necesario y realista.

A partir de ello, define la discapacidad:

“...como un estado o término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano con una concepción biopsicosocial” (Pantano; 2009, p. 76).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada por el Congreso de la Nación Argentina en el año 2008 por la Ley 26.378 y por la Ley 27.044 del 2015, adquirió Jerarquía Constitucional y significó un importante avance legal en las conceptualizaciones sobre la Discapacidad, a saber:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 1°).

Nos parece oportuno, sumar una mirada desde lo social, que entiende que hablar de discapacidad refuerza, por lo general, las etiquetas de déficit y nos remite a pensar en una situación de excepción frente a una situación de *normalidad*. En este sentido; Goffman (1989), aún vigente, plantea que existen situaciones de discriminación a partir de pautas establecidas socialmente y que se generalizan como la normalidad. Las relaciones sociales de las personas con discapacidad están mediadas por la dificultad de vivir en una sociedad que no los incluye por el hecho de no estar adaptados a los modelos de lo que se espera de una persona “normal”.

La persona con discapacidad puede estar en situación de desventaja: “no solo por lo que no puede hacer por si mismo sino por lo que la sociedad determina (considera, piensa, cree) que no pueden, por lo que muchas veces, esto obstaculiza o desfavorece” (Pantano, 2009, p. 86)

En relación con la educación, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece que:

“Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de evaluación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)” (Artículo 24).

En lo que a Educación Superior refiere se expresa que:

“Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 24).

En palabras de Juan Antonio Seda (2014) podemos decir que: “La situación de discapacidad se produce cuando una persona con alguna deficiencia física, mental o sensorial se encuentra con una barrera” (pág. 14).

“En el trasfondo aparece el pasaje de una visión de discapacidad como problema individual de una *condición*, fijado en el entorno, de la culpa, de la responsabilidad personal ante las consecuencias a una *situación de discapacidad* referida al contexto que involucra a la persona y su interacción con otros actores, su ciudadanía y su bagaje de derechos y obligaciones. Es la *Situación de Discapacidad* una dimensión interaccional, situacional y dinámica, es el modo evidente en las barreras se ponen en juego” (Pantano, 2009, p. 79).

Es intención de este trabajo conocer cuáles son las barreras con las que se encuentran nuestros estudiantes en las Facultades de Filosofía y Letras, Artes y Derecho de la UNT, Así como las intervenciones institucionales de los profesores y compañeros a favor de salvar dichas barreras.

Marco Normativo de la Universidad

El nivel universitario se reglamenta por la Ley de Educación Superior (N°24.251) que asegura que, en la Argentina, no existen barreras legales para el acceso a la Educación Superior, la permanencia o egreso de las personas con discapacidad. Por el contrario, estas instancias están contempladas y amparadas por la presente ley que garantiza la igualdad de oportunidades.

En el artículo 2 establece:

“Al estado le cabe la responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza a cumplir con ese nivel de enseñanza a todos aquellos que quieren hacerlo y cuentan con la formación y capacidad requeridas”.

El artículo 13 indica que los estudiantes de las instituciones estatales de Educación Superior tienen derecho a ingresar al sistema sin discriminación de ninguna naturaleza, a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen el acceso y permanencia en los estudios de grado.

El artículo 2 de la Ley de Educación Superior (24.251) fue posteriormente modificado por la Ley N° 25.573 sancionada el 11 de Abril de 2002 agregando que el Estado deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios técnicos de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

El inciso “f” de la Ley Modificatoria agrega, especialmente, *“que las personas con discapacidad tendrán derecho a contar durante las evaluaciones con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”*.

El Art. 3, inc “a”, propone:

“Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las

demandas individuales en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales o regionales”.

Las trayectorias educativas de los alumnos

El reconocimiento, desde la educación especial, del concepto de *trayectoria educativa integral e individual* fue retomado de la escuela común y hace referencia a una realidad vinculada con múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo, ni suponen los itinerarios llamados “normales”.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Contrariamente, las *trayectorias escolares reales* expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, estos “modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2008, p. 2) se asocian, según la autora, con la relativa *inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos* para dar respuestas eficaces frente a la diferencia.

Respecto a las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad, Vanesa Casal y Silvina Lofeudo (2011) sostienen que este concepto de trayectorias implica tener presente al menos tres cuestiones:

- la idea que la trayectoria es un resultado producto de **la confluencia** entre las **biografías personales** de los alumnos y las **posibilidades y/o barreras** que le presenta una institución educativa. Muchas veces centrarse exclusivamente en uno de estos aspectos nos impide capturar la complejidad del fenómeno. Por ejemplo, si nos centramos en las historias de vida de nuestros alumnos (si son migrantes, determinadas cuestiones de crianza, escolaridad previa, entre otros) o en su condición de discapacidad nuestra propuesta pedagógica se sesgará a lo que se entiende como “perfil” del alumno para determinada institución, en lugar de organizar una posible propuesta que tenga en cuenta todos estos aspectos.

- La idea de que este resultado interviene en las decisiones de los alumnos o de sus familias y en las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad.
- La concepción de que las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto las instituciones educativas y los alumnos o sus familias intervienen en ese resultado. También tener en cuenta que la trayectoria de un alumno puede desarrollarse en diferentes establecimientos educativos.

Por lo tanto, es necesario que pensemos las trayectorias como un recorrido de vida y de aprendizajes en contextos institucionales. Los recorridos de los sujetos son singulares pero siempre en el seno del sistema educativo. Por ello, han de ser articulados, acompañados, historizados y contextualizados. Entonces resultará A desarrollar sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por equipos interdisciplinarios o cuerpo de profesores por departamentos y carreras el posicionamiento de cada uno como estudiante.

Al encuestar a alumnos con discapacidad que asisten a las Facultades de Artes, Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales de la UNT; podemos reconocer *trayectorias educativas reales, “desagregados por discapacidad”* que servirán para poder orientar las adaptaciones de acceso necesarias por facultades:

- Sobre el 100% de los alumnos encuestados, el 42% lo constituyen personas ciegas, el 29% personas sordas y el 29% son personas con discapacidad motora.
- El 28% de los alumnos encuestados se encuentran cursando el año académico según su año de ingreso.
- El 72% de los alumnos encuestados necesitan 2 o 3 años más para el cursado de la carrera.
- Ninguno de los encuestados realiza o realizó otros estudios superiores.
- Entre las condiciones, que consideran necesarias, para garantizar su ingreso, permanencia y egreso se resaltan: intérpretes en clases, adecuaciones de los materiales de estudio, digitalización de los dossiers y, principalmente, capacitación docente-

- Un 20% de los alumnos de la muestra reconoce haber recibido apoyo y acompañamiento de intérpretes, equipos de orientación-profesores y compañeros; en el nivel secundario.

Obstáculos y accesibilidad en la Universidad Nacional de Tucumán

Celada (2004) se refiere a la universidad como una institución de rango superior dentro del sistema educativo y plantea que su vinculación con la diversidad y la discapacidad nos conduce a su análisis y comprensión desde las siguientes perspectivas:

- La formación de profesionales de diferentes disciplinas y ciencias como elemento básico para la transformación de la sociedad.
- La formación del profesorado: en especial, aquellos profesionales de la educación que deberán intervenir en la formación e todos los alumnos.
- Analizar, de manera cualitativa, las respuestas que la universidad ha diseñado para atender la diversidad de necesidades que pueden presentar sus estudiantes y, más específicamente, las generadas por la discapacidad.

Pensamos que, muchas veces, las posibilidades de estudiar y graduarse en la universidad para los alumnos con discapacidad quedan libradas a la buena voluntad de los directivos, personal administrativo y docentes y, generalmente, a la perseverancia del alumno discapacitado (Esterkind y Hormigo, 2011). De este modo *“La universidad es franqueable (libre ingreso, gratuidad) pero no accesible en su camino hacia la titulación”* (Celada, 2006, p.82).

La accesibilidad se trata de un medio indispensable para la promoción de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, es decir, refiere a las diferentes intervenciones para la eliminación de los obstáculos.

En este sentido, de las encuestas realizadas destacamos los obstáculos identificados por los alumnos y algunas de nuestras propuestas para superarlos:

- Todos, en general, señalaron que se necesita una mayor formación de los docentes en las temáticas relacionadas con la discapacidad y ayuda con los materiales y clases de consulta individualizadas.
- En los casos de alumnos sordos, estos observaron la falta de intérpretes de LSA y otros apoyos (ya que no todos los alumnos sordos manejan la lengua de señas). Nuestra propuesta consistió en utilizar otros recursos visuales en clase: pizarrón, power point, aplicaciones a celulares, organizadores textuales, esquemas de la materia, cuadernillos de trabajo, tutorías eventuales, así como adecuaciones contextuales en las facultades: timbres con luces y señales luminosas en baños, carteles etc.
- En los casos de los alumnos con discapacidades motrices resaltaron la falta de adecuación de las condiciones edilicias tales como: ausencia de rampas en algunos anfiteatros o dependencias, inadecuada señalización y la falta de ascensores. También, relataron que algunos deben trasladarse en taxi y es un costo importante para el cursado.
- Los alumnos ciegos demandaron la falta de adecuación de los materiales (al braille y digitalización). Desde la accesibilidad física, explicitaron que los obstáculos frecuentes en las facultades son, por ejemplo, bancos y sillas en los pasillos, cartelería colgante en exceso, etc.
- Solo un alumno no identifica obstáculos.
- Un 20% reconoce como valioso el apoyo del Programa de Discapacidad e Inclusión Social (PRODIS) para su rol como alumno universitario.
- Una de las carencias registradas es la falta de previsión de una transición de los graduados con discapacidad hacia una vida activa, entendiendo como tal la inserción en el mercado de trabajo. De los encuestados, solo el 10% trabaja.

Análisis cualitativo de los datos:

1-Se observó que de los alumnos con discapacidad encuestados en las tres facultades de la UNT que integraron la muestra, el mayor porcentaje está constituido por alumnos ciegos, por lo que podemos inferir que son proclives a elegir, profesiones orientadas a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes.

2- Nos llama la atención que alumnos con discapacidad auditiva y con discapacidades motrices tengan la misma proporción en la muestra. Los resultados finales en cuanto a la proporción de egresos lo analizaremos en seguimientos que realizaremos desde este proyecto en 2015.

3- No se identifican, en la muestra, alumnos con los llamados *trastornos mentales*, aunque conocemos (por testimonios de docentes, recogidos en talleres de “Reconceptualización sobre la discapacidad” realizados por la Cátedra de Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT en 2013-2014) que en la Facultad de Artes hay un cierto número de alumnos con compromiso mental y trastornos psiquiátricos que no consideramos “discapacidad”.

4- El 28% de los alumnos se encuentran cursando el año académico según su año de ingreso; mientras un número alto, el 72% de los alumnos, necesitan 2 o 3 años más para el cursado de la carrera. Cabe mencionar que estos guarismos, sin embargo, no son tan diferentes en el cursado de alumnos sin discapacidad.

CONCLUSIONES

Pensar en instituciones educativas de nivel superior y en aulas que sean inclusivas nos lleva necesariamente a la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso que posibiliten la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural; a la salud y la educación; a la información y las comunicaciones. Así, las personas con discapacidad podrán gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 2007).

El documento producido por la Escola da Gente (2012) se refiere al acompañamiento real de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad y plantea, a la comunidad universitaria, la necesidad de una mirada en profundidad de la accesibilidad desde sus múltiples dimensiones:

- **Accesibilidad Actitudinal:** se refiere a estar libres de preconceptos, estigmas, estereotipos y discriminación a las personas en general.
- **Accesibilidad Comunicacional:** implica la eliminación de barreras y la facilitación de la comunicación interpersonal, escrita y digital, según su vía de acceso.
- **Accesibilidad Instrumental:** implica la no existencia de barreras en los instrumentos y/o herramientas y espacios de aprendizaje, de trabajo, de ocio.
- **Accesibilidad Metodológica:** corresponde a la accesibilidad en los métodos de estudio, profesionales comprometidos, de participación y acceso a bienes culturales y comunitarios.
- **Accesibilidad Programática:** se refiere a aquellas barreras-muchas veces imperceptibles- que resultan de políticas públicas en general y estatutos y normas institucionales no inclusivas e inflexibles, en particular.
- **Accesibilidad Tecnológica:** no es una forma de accesibilidad específica, debe ser transversal a todas las demás.

El cuidado de las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad que asisten a la UNT nos interpela como docentes a lograr:

- Trayectos educativos personalizados.
- Adecuaciones para personas sordas además de intérprete en LSA, consultas y tutorías virtuales. ya que no todos los alumnos sordos manejan la lengua de señas tales como: recursos visuales en clase como pizarrón, power point, aplicaciones a celulares, organizadores textuales, esquemas de la materia, cuadernillos de trabajo, tutorías eventuales Los alumnos de Ciencias de la Comunicación, dado que en su plan de estudio hay un porcentaje importante de materias básicamente visuales solicitan adecuaciones a lo que proponemos desde este estudio que se diseñen planes alternativos con trayectos obligatorios y otras opciones optativas para esas materias.
- Atención a las necesidades educativas sociales y subjetivas.

- Formación profesional que permita acompañar a los alumnos universitarios con discapacidad, desde la perspectiva de un modelo social de la discapacidad, es decir no visto solo en su condición sino en su situación de discapacidad.
- Establecer redes y acuerdos entre los distintos actores involucrados: Autoridades de la Universidad y las Facultades, sobre todo de sus Secretarios Académicos, docentes a partir de los departamentos de cada carrera, no docentes y administrativos de los departamentos de alumnos, biblioteca, laboratorios encargados de la admisión y apoyatura tecnológica para su cursado, alumnos comenzando por la articulación con los centros de estudiantes.

El desarrollo de estas acciones contribuiría a lograr una real educación inclusiva.

Se trata, en definitiva, de alcanzar lo que plantea Samaniego (2008, p. 71):

[...] reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano.

Las ideas aquí señaladas constituyen un punto de partida para poder ampliar esa mirada y definir acciones concretas que garanticen a nuestros estudiantes trayectorias continuas, completas y de calidad. Es por ello que no podemos dejar de considerar, en la relación entre discapacidad y accesibilidad, el concepto de *ayudas técnicas* aportado por Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014). El objetivo es tratar de evitar, compensar, mitigar, o neutralizar las limitaciones para posibilitar la realización de las diferentes actividades en la vida diaria de una persona y mejorar su autonomía.

La mayoría de estas ayudas no requieren de una inversión financiera significativa. Con pocos recursos y creatividad se pueden crear soluciones sencillas para cualquier situación, de manera temporal o no (Escola da Gente, 2012). El ejercicio del derecho a la accesibilidad habilita, a su vez, el acceso a otros derechos propios del habitar físico y

social. No se trata solo de beneficios individuales para las personas con discapacidad sino para el conjunto de la sociedad y su entorno físico (Coriat, 2008). La accesibilidad planteada como derecho implica, también, el acceso a las escuelas de todos los niños y adolescentes independientemente de su situación de discapacidad o no.

Los profundos procesos de transformación de la educación, en general, serán potenciados si van acompañados por los significativos cambios que la integración educativa nos plantea. Para esto, es imprescindible invertir en esfuerzos de perfeccionamiento y profesionalización de los recursos humanos que atienden a todos los alumnos. Así mismo, cabe considerar que el logro de la inclusión requiere que la sociedad y la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias (Blanco, 1999). En este sentido, queremos recuperar aquí las palabras de Skliar:

“... habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta de parte de la escuela común casi siempre es: “no estamos preparados”, o bien: “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven”. (...) “A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. ¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno (Skliar, 2008, p. 48).

Las Universidad Nacional de Tucumán ha realizado, a través del PRODIS, mucha inversión en accesibilidad física pero hay facultades que requieren de más y mejores obras de infraestructura edilicia. A esta prioridad, se suma la importancia de definir normativas específicas en la educación superior, y de diseñar y desarrollar un proyecto

encargado de garantizar las condiciones necesarias para una real inclusión de estudiantes con discapacidad. Para ello, es fundamental que los profesores universitarios valoren el significado que tienen sus prácticas en la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad.

El reto está en pasar de la integración a la inclusión, favoreciendo el que todas las personas puedan formar parte del sistema formativo-educativo y nadie se quede fuera de este sistema. El proceso de inclusión implica un compromiso social que conlleva importantes mejoras en el quehacer de todos los actores involucrados y una actitud que evidencie un profundo respeto por las diferencias (Ainscow, 2008). No es suficiente cambiar los discursos sino implicarse en un proceso que va más allá de la mera inclusión (Lissi y Salinas, 2012).

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO

Celada, B. (2003). Educación Superior y alumnos universitarios con discapacidad. En P. Vain, (comp), *Educación Especial. Inclusión Educativa - Nuevas formas de exclusión*. (pp.71 a 85). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Celada, B. (2004). Discapacidad y Educación Superior: Abordajes institucionales y apoyos necesarios. *Alternativas*, 9 (34), pp. 67 a 73.

Coriat, S. (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires: SEUBE-UBA.

Casal, V. y Loufedo, S. (2011). *Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad

de Buenos Aires. Recuperado de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/trayectorias-escolares.pdf>

Escola da Gente. (2012). Recuperado de <http://www.escoladegente.org.br/index.php>.

Esterkind, A. y Hormigo, K. (2011) *Articulación entre el nivel secundario y la universidad de alumnos con discapacidad. Resignificaciones e importancia de las habilidades sociales*. Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Donato, R.; Kurlat, M.; Padín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Goffman, E. (1989). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Glasser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. San Francisco, EEUU: Universidad de California.

Lissi, M. y Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión», En I. Mena y otros (eds.), *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp.197-237). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

Ley N° 25.573 (2002). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina

Ley 26.378 (2011-2015). Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Senado de la Nación Argentina. Argentina.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Banco Mundial.

- Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social: un enfoque sociológico reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En P. Brogna (comp), *Visiones y Revisiones de la Discapacidad* (pp. 73 a 100). Méjico: FCE.
- Samaniego, P. (dir.) (2008). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Cinca.
- Seda, J. (2014). *Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100002&lng=es&tlng=es.
- Terigi, F (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y docentes en el mundo hoy*. Buenos Aires: Santillana.

PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

INSTRUMENTOS PARA UN ANÁLISIS INCLUSIVO

PARTICIPATION AND LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS.

INSTRUMENTS FOR AN INCLUSIVE ANALYSIS

Constanza Herrera Seda⁸

Universidad de Concepción

constanza.herrera@gmail.com

RESUMEN

⁸ Constanza Herrera Seda es Psicóloga. Magister en Investigación Social y Desarrollo. Candidata a Doctora en Psicología área de Enseñanza Aprendizaje, Universidad de Concepción. Universidad de Concepción, Chile

La presente investigación intenta aportar herramientas para la medición del aprendizaje y participación de estudiantes universitarios desde una mirada inclusiva. Con este fin, creamos la Escala de Oportunidades de Participación (EOP) y adaptamos la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP). Ambos instrumentos fueron probados en un estudio desarrollado con un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo. En dicho trabajo, participaron 252 alumnos/as de Psicología de dos universidades de la Región del Biobío, en Chile. A partir de la investigación concluimos que ambas escalas presentan adecuados índices de validez y confiabilidad y, por tanto, es posible utilizarlas para los fines ya mencionados. Además, encontramos que los estudiantes perciben niveles medios, tanto de oportunidades de participación como de aprendizaje. El desarrollo de estas herramientas es un aporte valioso para la educación superior, pues permiten recolectar información que conduzca a procesos de reflexión en las universidades desde una mirada inclusiva y tienen el potencial de contribuir en el desarrollo de iniciativas que favorezcan la equidad y calidad en la formación en este nivel.

Palabras clave: *Enseñanza Superior - Participación de los estudiantes – Aprendizaje - Educación Inclusiva*

ABSTRACT

This research attempt to provide tools for measuring learning and participation of university students from an inclusive framework. For this purpose we created the Scale Participation Opportunities (EOP) and we adapted the Scale of Perceived Learning (EAP). Both instruments were tested in a study developed with a quantitative approach and a descriptive scope. This survey involved 252 Psychology's students of two universities of Biobío Region in Chile. From investigation we concluded that both scales have adequate levels of validity and reliability and therefore it is feasible to use them for the above purposes. In addition, we observed that students perceive media levels of opportunities for participation and learning. The development of these tools is a valuable contribution to higher education, because it allows collect information leading reflection processes at universities from an inclusive framework and it facilitates improve equity and quality in training in this level.

Keywords: Higher Education - Student Participation - Learning - Inclusive Education

Recibido: 11 de abril de 2016

Aceptado: 21 de noviembre de 2016

INTRODUCCIÓN

El propósito fundamental de esta investigación es aportar algunas herramientas para el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Superior, desde la mirada de la inclusión educativa. En esta área, la investigación está llamada a contribuir al proceso continuo de reflexión que diversos actores y organizaciones han venido desarrollando para mejorar la calidad de los sistemas universitarios latinoamericanos. En este marco, contar con instrumentos apropiados al contexto local y aplicables a un número amplio de alumnos permite el reconocimiento de la diversidad y de las características de los estudiantes que asisten a las aulas universitarias y, además, proveen de información que puede orientar la labor de los docentes hacia la atención de estas cualidades y una respuesta efectiva y equitativa a sus necesidades e intereses.

La educación ha sido reconocida como un derecho que debe favorecer el desarrollo máximo del potencial de todas las personas, en términos de sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas. Sin embargo, diversos estudios han visibilizado la presencia de falencias sustanciales en el sistema educacional chileno, principalmente en términos de equidad y calidad (UNESCO, 2005).

Chile presenta elevados niveles de desigualdad en educación en todos sus niveles y el sistema existente no logra dar respuesta a las necesidades de los diversos estudiantes. Particularmente en Educación Superior, este fenómeno se expresa en importantes disparidades en la cantidad de alumnos que logran acceder a ella según sus condiciones socioeconómicas de origen, acompañadas de un alto índice de abandono durante el proceso de formación (Baeza, 2013).

Respecto a este último punto, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) señaló, en su informe de resultados de 2014, que un 30% de los estudiantes que ingresan a primer año de la universidad desertan, porcentaje que se ha mantenido en los últimos cinco años. Los alumnos que presentan mayor riesgo de deserción son, en

su mayoría, estudiantes de sexo masculino, mayores de 25 años, provenientes de establecimientos públicos de enseñanza técnico profesional, que presentan bajo rendimiento académico, que pertenecen al 40% de la población con menores ingresos y que, en general, no suelen contar con becas ni créditos para financiar la universidad (SIES, 2014).

La compleja situación del sistema educativo chileno se enmarca en un contexto regional igualmente desafiante. América Latina es considerada la región más desigual del planeta en cuanto a su estructura social. En términos de la educación universitaria, las inequidades se reproducen al excluir a estudiantes que provienen de grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Los procesos de ampliación de las instituciones universitarias han contribuido a ampliar la cobertura de la educación terciaria. Sin embargo, no han logrado disminuir las desigualdades sociales en el acceso y la progresión de la formación (Chiroleu, 2012).

En diversos países latinoamericanos, como Brasil, Argentina y Chile se produjo, en las décadas pasadas, una significativa masificación de la cobertura universitaria a partir de la creación de instituciones con proyectos educativos con diferentes formatos y con niveles de calidad desiguales. El crecimiento de la oferta ha favorecido el acceso. Sin embargo, no ha logrado garantizar pertinencia y equidad de los aprendizajes (Chiroleu, 2013).

Las universidades de la región evidencian una visión restringida de la educación, que ha llevado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje poco pertinentes a la multiculturalidad y diversidad social de los estudiantes, así como a sus necesidades particulares (Chan de Ávila, García y Zapata, 2013). Adicionalmente, estas instituciones carecen de los apoyos académicos necesarios para que todos los alumnos puedan tener éxito a lo largo del proceso educativo (Chiroleu, 2013).

En esta investigación, hemos optado por abordar las dificultades presentes en el sistema universitario desde el enfoque de inclusión educativa que pone acento en el

proceso de cambio de las instituciones y sus actores, a partir de la eliminación o reducción de las barreras que dificultan que todos los alumnos puedan participar y aprender. En cuanto proceso, la inclusión educativa conlleva transformaciones que permiten ampliar los apoyos, flexibilizar la enseñanza e implicar a los estudiantes como socios activos de la mejora. Contar con instrumentos apropiados puede ser un elemento clave para conducir discusiones constructivas y trabajos colectivos de mejora en este sentido. De allí, la relevancia de este trabajo.

A continuación, presentamos los antecedentes teóricos y empíricos que orientaron el desarrollo de los instrumentos de medición que se presentan en este artículo y que, al mismo tiempo, otorgan un marco de referencia, a partir del cual se pueden discutir los resultados de su aplicación piloto, y los alcances de dichas herramientas.

Antecedentes conceptuales

Inclusión educativa

Tal como hemos introducido, la inclusión educativa alude a un proceso constante de innovación y mejora, orientado a la identificación y superación de las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el currículum y en la vida de los centros educativos, poniendo especial énfasis en aquellos/as alumnos/as o grupos de alumnos/as que presenten una mayor vulnerabilidad de ser marginados o fracasar en el proceso de enseñanza aprendizaje (Echeita, Simón, López y Urbina, 2012).

Desde esta mirada, existe un reconocimiento a la igualdad de derechos y deberes en cuanto a la participación educativa que permite, tanto a profesores como a los alumnos beneficiarse de la diversidad en el aula, en la medida que enriquece el proceso de aprendizaje potenciando las capacidades de todos (Molina, 2010; UNESCO, 2005). Para generar una respuesta inclusiva, en términos educativos, es necesario que

los sistemas y sus instancias constituyentes sean flexibles y adaptables para responder a los requerimientos de todos los alumnos, en contextos culturales y sociales variados (Muñoz, 2012).

El avance hacia prácticas educativas más inclusivas corresponde a un proceso complejo, que requiere de cambios a nivel de las instituciones educativas, pero que necesita también de cambios personales, en la forma de pensar y sentir el proceso de enseñanza aprendizaje (Echeita et al., 2012). Al respecto, se ha observado que una de las barreras relevantes para la inclusión educativa corresponde a las actitudes y prácticas que mantienen los/as docentes hacia la diversidad de sus alumnos/as y se han identificado dificultades en los centros para contribuir en el desarrollo de estas (Evans, 2014).

Ainscow (2012), indica que avanzar en términos de la inclusión educativa requiere que los docentes sean capaces de planear actividades que permitan la participación de todos los estudiantes en su proceso educativo, disminuyendo la marginación que se da dentro de las aulas. Asimismo, es imprescindible que los educadores logren reestructurar y adaptar las actividades y los materiales de la clase a las necesidades de los alumnos, fomentando el aprendizaje de todos estos.

Según Echeita, Sandoval, Simón y Monarca (2013) existen tres dimensiones a partir de las cuales podemos describir la inclusión educativa: *presencia, participación y aprendizaje*.

La *presencia* se refiere al lugar donde se educan los estudiantes. Busca garantizar la presencia de todos los alumnos en centros educativos comunes y su acceso, tanto a las actividades en el aula como las extra académicas (Echeita et al., 2013).

La *participación* corresponde a la posibilidad de aprender con otros y trabajar colaborativamente con ellos. Supone una implicación activa de los alumnos en el proceso de aprender y enseñar y se orienta a promover el bienestar personal y social de los estudiantes (Echeita et al., 2013).

El *aprendizaje* se relaciona con el éxito académico y con el interés de que todos los estudiantes tengan el mejor rendimiento posible en cada etapa educativa y en todas las áreas del currículum (Echeita et al., 2013).

En esta investigación, nos centramos en las dimensiones de participación y aprendizaje a partir de la elaboración de herramientas que permiten, por una parte, conocer las prácticas docentes que pueden incrementar las oportunidades de los estudiantes de interactuar con sus pares y con los objetos de conocimiento y, por otra, permiten valorar el logro de aprendizajes significativos, duraderos y que puedan ser transferidos al ejercicio profesional.

Participación en las aulas universitarias

La participación ha sido un tema pendiente en la agenda de las organizaciones y gobiernos, aun cuando sea considerada una gran apuesta de futuro en las sociedades actuales. La participación contribuye en la consecución de otros derechos, en el ejercicio concreto de la actoría social, en la construcción de identidad en los/as jóvenes, en el reconocimiento de la propia dignidad y en el afianzamiento de la conciencia de igualdad social como un valor relevante (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

En el contexto educativo, la participación puede entenderse como la implicación activa de los estudiantes con lo que aprenden, enseñan y experimentan; en un ambiente donde sus características son reconocidas y aceptadas (Hernández, 1994). Esta variable ha sido descrita a partir de cuatro elementos: *el bienestar emocional, el apoyo, la presencia en los espacios comunes del aula y el establecimiento y la implicación en la toma decisiones* (Sandoval, 2013).

La participación educativa se encuentra vinculada directamente con las relaciones que los estudiantes establecen con sus docentes; la identificación y significación que le

otorgan a los sucesos de su entorno; la expresión de sus ideas; y el papel que asumen para tomar decisiones. Es una vía para promover la innovación y la mejora de la educación, al permitirles reflexionar críticamente en torno a la calidad de la experiencia académica (Sandoval, 2013).

Aun cuando la participación en el contexto universitario se reconoce como un elemento clave para avanzar, en términos de la calidad de la formación y las instituciones (Bellaterra, 2012), la investigación internacional ha evidenciado que, en general, los sistemas educativos no han logrado promover la participación al interior de los centros.

A modo de ilustración, Chiecher, Donolo y Rinaudo (2008) analizaron la participación de estudiantes argentinos de pregrado, en modalidad a distancia, y encontraron que, aproximadamente, la mitad de los alumnos percibía que podía implicarse solo de manera moderada en las propuestas virtuales, planteadas como alternativas didácticas, en sus asignaturas. La otra mitad de los estudiantes se dividía entre quienes declararon participar esporádicamente y un pequeño grupo de estudiantes que percibían una elevada participación.

La escasa implicación de los estudiantes en el proceso educativo pone en relieve la importancia de detectar las barreras del entorno educativo que impiden la participación de los alumnos y la necesidad de incentivar el trabajo colaborativo, con el fin de fomentar una comunidad en la cual todos los involucrados sean valorados (Booth, 2006; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

Asimismo, las investigaciones han discutido el rol protagónico que deben tener los estudiantes para lograr mejores resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje (ver por ejemplo Torres, Ruiz y Álvarez, 2007; Asún et al., 2013; Bellaterra, 2012; Calderón y Escalera, 2008; Morell, 2009). Generar espacios en que los estudiantes puedan preguntar, opinar y reforzar sus habilidades interpersonales y fomentar su implicación en su proceso de comprensión y aprendizaje (Morell, 2007).

Aprendizaje en los estudiantes universitarios

El aprendizaje es un proceso que provoca un cambio relativo en el conocimiento o en la conducta del sujeto, de manera intencional o involuntaria, generando una mejora o retroceso en el desempeño de la persona. Para alcanzar dicho aprendizaje resulta clave la interacción que se produce entre el individuo y su entorno, es decir, la participación que establece el aprendiz en un ambiente donde existe la posibilidad de transmitir y/o recibir conocimiento de otras personas (Woolfolk, 2011).

El reconocimiento de la incidencia del entorno en los logros de aprendizaje ha modificado la noción del mismo, pasando de una cognición claramente cognitiva a una que lo considera, al mismo tiempo, como una actividad social y un proceso cognitivo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un acto propio de la sociedad que requiere de la participación activa de las personas al amparo de una comunidad (Díaz y Hernández, 2010).

Los resultados de aprendizaje, que emanan de la participación en el proceso educativo, pueden ser abordados desde distintas perspectivas. En la presente investigación, los abordamos desde la noción de aprendizaje percibido. Nos interesa ubicar el foco en la vivencia de los propios estudiantes. Esta variable se define como la totalidad de sentimientos y creencias que los alumnos tienen de su experiencia subjetiva de aprendizaje en el contexto académico (Caspi & Blau, 2008).

El aprendizaje percibido abarca las dimensiones: cognitiva, afectiva y psicomotora.

El aprendizaje cognitivo hace referencia a la capacidad de los estudiantes de recuperar los conocimientos y de desarrollar habilidades o capacidades intelectuales.

El aprendizaje afectivo alude al reconocimiento que realizan las personas de un aumento de actitudes positivas hacia el contenido o materia aprendida.

El aprendizaje psicomotor se asocia a las habilidades físicas involucradas en una tarea tales como: la destreza en el desempeño, el uso de instrumentos, el movimiento, el uso del cuerpo, etc. (Rovai, Wighting, Baker & Grooms, 2008).

Los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos, en el marco del proceso educativo, dependerán de los conocimientos que estos posean acerca de la nueva información a integrar, así como de la actividad interna o externa que realicen (Carretero, 1993). En consecuencia, un mayor involucramiento y protagonismo de los estudiantes en las actividades académicas está asociado a un mayor aprendizaje percibido (Montero, Villalobos, Valverde, 2007).

Complementariamente, los estudios que han abordado las diferencias en el aprendizaje alcanzado por los aprendices según las condiciones vitales en que se encuentran y su experiencia en la universidad, han mostrado la existencia de diferencias relevantes.

En cuanto al contexto social de los alumnos, una investigación realizada por Porcel, Dapozo y López (2010) encontró que a mayor nivel educacional de los padres, mayor es la posibilidad de que los estudiantes obtengan un buen rendimiento académico. En esta misma línea, un estudio desarrollado por Plasencia, Vizconde, Ruiz, Araujo y Salazar (s/f), mostró que los alumnos que tienen mejor situación económica presentan un mayor rendimiento académico que aquellos que poseen un nivel económico más bajo o que no tienen un lugar apropiado para vivir.

Respecto a las vivencias en la institución académica, Swan & Shih (2005) observaron que los alumnos que interactúan habitualmente con sus pares, alcanzan un mayor aprendizaje percibido. En cambio, aquellos con menor percepción de presencia social obtienen menores logros.

Las actividades académicas y extra académicas desarrolladas por los alumnos influyen en los aprendizajes alcanzados. Al respecto, se ha observado que los estudiantes que presentan mejores antecedentes académicos previos tienen mayor percepción de

aprendizaje y de participación (Montero et al., 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Por otro lado, a mayor responsabilidad extra académica de los estudiantes, suele ser menor la percepción de aprendizaje alcanzado (Barahona, 2014; Carrillo y Ríos, 2013).

Las investigaciones que han indagado la importancia del contexto de enseñanza, destacan la responsabilidad conjunta, entre docentes y estudiantes sobre los resultados de aprendizaje. En este sentido, se ha visto que el grado de implicación de educadores y aprendices determina la calidad del aprendizaje obtenido durante el proceso (García, Maquilón y Hernández, 2000).

Este argumento coincide con lo planteado por Fernández (2006), quien indica que las metodologías de enseñanza, que instan a los estudiantes a participar y les entregan la responsabilidad de sus logros, generan una mayor percepción de aprendizaje. En consecuencia, cuando los alumnos observan más oportunidades de participación, alcanzan también una percepción más elevada de aprendizaje (Morell, 2007).

Igualmente, cuando los alumnos advierten que sus profesores poseen una actitud positiva hacia la asignatura, que personalizan las clases en consideración a las necesidades de los aprendices y que ejercitan las actividades antes de llevarlas a cabo en el aula, tienden a percibir mayores niveles de aprendizaje (Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccini, 2003).

En consecuencia, las estrategias desarrolladas por los docentes a lo largo del proceso educativo, son fundamentales para promover la participación y el desempeño académico de todos los alumnos. Por ende, conocer las oportunidades de participación que existen en el aula permite comprender las condiciones en que se está dando el aprendizaje de los estudiantes universitarios y puede dar luces acerca de los resultados que alcanzarán a lo largo de su formación.

Objetivos de investigación

En el presente estudio, nos centramos en la creación y desarrollo de instrumentos que contribuyan al estudio de la participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde una mirada inclusiva. Los objetivos planteados para este trabajo son:

1. Desarrollar instrumentos que permitan estudiar la percepción de oportunidades de participación y el aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos.
2. Determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Oportunidades de Participación y la Escala de Aprendizaje Percibido.
3. Describir la percepción de oportunidades de participación y aprendizaje, y explorar la relación entre estas variables en estudiantes universitarios de la Región del Biobío, Chile.

Método

Diseño de investigación

La presente investigación fue desarrollada desde un enfoque cuantitativo y bajo un diseño de instrumental (Montero y León, 2007); ya que se orientaba al desarrollo de pruebas (incluyendo construcciones y adaptaciones) y al estudio de sus propiedades psicométricas. Específicamente, en la investigación nos interesaba desarrollar instrumentos que ayudaran a: aproximarse la participación y el aprendizaje de estudiantes universitarios desde una perspectiva inclusiva; determinar las características psicométricas de estas escalas de medición al ser aplicadas a un grupo de estudiantes chilenos y realizar un análisis de sus resultados a nivel descriptivo-correlacional como base para futuras investigaciones.

Participantes

La muestra de la investigación fue seleccionada de acuerdo a la viabilidad de acceder a la población de interés y siguiendo el criterio de disponibilidad de los estudiantes a participar en el estudio. En consecuencia, se extrajo una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por 252 estudiantes de Psicología pertenecientes a dos universidades privadas de la Región del Biobío, Chile. La totalidad de los consultados respondió a la Escala de Oportunidades de Participación (EOP), mientras que un subgrupo de 207 respondieron, también, a la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP).

En cuanto a los criterios de inclusión para la participación en la investigación, se escogieron estudiantes de Psicología, de primer a cuarto año, que se encontraban cursando asignaturas impartidas durante el segundo semestre académico del año 2014. Las asignaturas escogidas para acceder a los alumnos contaban con similitudes en cuanto al programa de estudio, asistencia regular de los estudiantes y ser impartidas por un solo docente. Como criterios de exclusión se consideraron: estudiantes que participaban de oyentes en las asignaturas y alumnos pertenecientes a otras carreras que acudían a clases del plan de estudio de Psicología como actividad electiva.

Instrumentos

Considerando el interés de abordar la participación y el aprendizaje de los/as estudiantes universitarios y ante la inexistencia de escalas validadas en Chile que permitieran la medición de estas variables, la investigación consideró la elaboración y adaptación de instrumentos precisos para este fin.

- Escala de Oportunidades de Participación (EOP)

Con la finalidad de conocer la percepción que los estudiantes tienen acerca de los espacios generados por el docente para promover la participación de todos, se construyó la Escala de Oportunidades de Participación (EOP). Esta escala fue desarrollada por el equipo en base a los indicadores de la dimensión de prácticas de la Guía para Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index of Inclusion)

desarrollada por Booth y Ainscow (2001). En ella, los autores describen diversas acciones y actividades que pueden desarrollar docentes y otros profesionales para eliminar las barreras del entorno educativo que favorecen la exclusión de algunos grupos o estudiantes y promover que todos participen en el aula para alcanzar mejores resultados de aprendizaje en el proceso educativo.

La EOP es un instrumento de auto reporte, con respuestas en formato de escala Likert, que inicialmente fue elaborado con 33 ítems. La escala presenta una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas que desarrolla el docente para fomentar la participación de todos durante la clase. Los alumnos deben expresar su grado de acuerdo con los ítems y seleccionar una, de cinco opciones de respuesta que abarcan desde “nunca” hasta “siempre”.

Una vez que los ítems fueron redactados, y con la finalidad de determinar la claridad y calidad de estos, se utilizó la entrevista cognitiva propuesta por Willis (2005). Esta técnica corresponde a una entrevista individual, semiestructurada, que se desarrolla en un ambiente controlado. Durante el desarrollo de la misma, se solicita a los participantes completar el instrumento y se les interroga sobre los distintos aspectos que intervienen o interfieren en el proceso de respuesta.

Las entrevistas cognitivas se realizaron a 6 estudiantes de una de las universidades participantes, provenientes de distintas carreras (Enfermería, Periodismo, Licenciatura en Historia, Ingeniería Civil Matemática, Ingeniería Civil Industrial y Química y Farmacia), pues se buscaba que el instrumento fuera comprensible para alumnos de distintas áreas del conocimiento. Luego de analizar las entrevistas, se eliminaron 4 ítems que fueron señalados como afirmaciones equivalentes a otros indicadores ya presentes en la escala. Además, se corrigió la redacción y los conceptos utilizados en algunos puntos, con la finalidad de eliminar ambigüedades que según los participantes dificultaban la comprensión de los mismos.

Para continuar la preparación del instrumento, se sometió la EOP a validación de contenido con jueces expertos en el área de la Psicología Educacional. En concreto, se solicitó a 8 psicólogos/as evaluar el instrumento en base a tres ejes:

- a) coherencia, para determinar si el ítem tiene relación lógica con el indicador que se busca medir;
- b) relevancia, para establecer si es esencial para la evaluación del constructo de interés y
- c) claridad, para conocer si es fácilmente comprensible.

Una vez concluida la evaluación de los jueces, se procedió a realizar un análisis cuantitativo de las respuestas. Aquellos ítems que fueron evaluados con más del 75% de logro, en términos de su relevancia para abordar el constructo estudiado, fueron mantenidos. Se eliminaron 10 afirmaciones originales. La totalidad de los ítems restantes fueron considerados relevantes por los jueces. Sin embargo, fueron necesarias algunas precisiones en términos de claridad. En concreto, se mejoró la redacción de todos aquellos ítems que habían sido evaluados por los jueces con un porcentaje de logro menor al 75%. Una vez concluido este proceso de análisis y mejora, la EOP quedó compuesta por 19 ítems que, posteriormente, fueron sometidos a validación.

- Escala de Aprendizaje Percibido (EAP)

Para medir la percepción que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje alcanzado se utilizó la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP). Este instrumento fue creado por Rovai et al. (2008), para medir esta variable en estudiantes universitarios

En concreto, la EAP corresponde a una escala de autor y consta de 9 ítems donde se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos han desarrollado a partir de su participación en una asignatura. La escala se encuentra planteada en formato de escala Likert; de modo

que, ante cada afirmación, los estudiantes deben seleccionar una opción de respuesta de las 7 posibles. Estas van desde “nada” hasta “muchísimo”.

La escala fue validada, originalmente, en un estudio con 221 estudiantes de dos universidades de la Región de Hampton Roads, en Virginia; Estados Unidos. Los participantes cursaban programas de pre-grado, en la modalidad presencial y en línea. Los ítems del instrumento mostraron una adecuada consistencia interna, arrojando un Alfa de Cronbach de 0,79. Tras analizar las respuestas de los alumnos, los autores concluyeron la existencia de tres factores que pueden ser interpretados como aprendizaje cognitivo, afectivo y procedimental.

Para su utilización, en el contexto chileno, el instrumento fue sometido a un proceso de adaptación. En primer lugar, se procedió a la traducción literal del inglés al español por un traductor profesional. Seguidamente, los ítems fueron re-traducidos al inglés para garantizar el ajuste con su versión original. Una vez que se comprobó la adecuación de los mismos, se procedió a la revisión de las afirmaciones para establecer la pertinencia de estas para la utilización con estudiantes universitarios chilenos. Con este fin, 2 psicólogas y docentes universitarias en el ámbito educativo, revisaron las afirmaciones y propusieron cambios menores para ajustar el lenguaje a las formas de expresión habitual de los alumnos de pregrado. Tras la adaptación, la escala conservó los 9 ítems y su contenido se mantuvo equivalente a la versión inicial.

Procedimiento

Con la finalidad de recopilar los datos del estudio se contactó, en primer lugar, a los respectivos jefes de las carreras de Psicología de cada universidad. Posteriormente se solicitó autorización para el desarrollo de la investigación con los estudiantes. Tras la aceptación de las autoridades, se coordinó con los docentes, a cargo de las asignaturas seleccionadas, la aplicación de los instrumentos en el horario de clase.

Durante el periodo de un mes, se recolectaron los datos. A los alumnos que expresaron su interés en cooperar con el estudio, se les solicitó la firma de un

consentimiento informado. Esto permitió garantizar que su participación era voluntaria; que conocían el anonimato de la información recopilada y los fines de la investigación. La aplicación de ambos instrumentos duró alrededor de 15 minutos y se realizó en presencia del docente encargado del curso y de un integrante del equipo de investigación.

Análisis de datos

Con la finalidad de determinar las propiedades psicométricas de ambos instrumentos (EOP y EAP), se realizó un análisis cuantitativo a nivel de ítems y de escala. A nivel de ítems, se analizaron las afirmaciones mediante el Índice de Homogeneidad para establecer la relación entre estas y la escala general. Además, se determinó la capacidad de discriminación de cada ítem, mediante la comparación de grupos extremos, utilizando U de Mann-Whitney.

A nivel de escalas, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para cada caso. Esto requirió comprobar la distribución normal de las variables (mediante el uso del Test de Kolmogorov-Smirnov y la estimación de los indicadores de Asimetría y Curtosis) y la relación apropiada entre los ítems (a partir del Test de Kaiser-Meyer-Olkin y del Test de Esfericidad de Bartlett). Una vez identificada la estructura de cada variable, se procedió al análisis de fiabilidad de las escalas extraídas mediante Alfa de Cronbach.

A fin de describir los resultados del grupo de estudiantes consultados, en las variables de interés se utilizaron datos estadísticos descriptivos, de tendencia central (Media, Mínimo y Máximo) y de dispersión (Desviación Estándar). Complementariamente, se exploró la relación entre las oportunidades de participación y el aprendizaje percibido a través del Test de Correlación de Pearson.

Resultados

Análisis psicométricos

- Escala de Oportunidades de Participación (EOP)

En una primera etapa, sometimos a prueba la capacidad de cada ítem. Al respecto, encontramos que todos los ítems presentan una correlación elemento-total, corregida elevada. La única excepción la constituyen los ítems 14 y 18 los cuales decidimos mantener por considerar su cercanía al umbral esperado (relación mayor a 0,20) y su relevancia teórica.

Seguidamente, analizamos la fiabilidad de la escala y la contribución de cada ítem a la consistencia interna de estas. La escala general evidencia un Alfa de Cronbach de 0,88 y no se identifica ningún ítem que redujera significativamente la consistencia de la misma. En consecuencia, los 19 ítems de la EOP fueron mantenidos para sus siguientes análisis.

En una segunda etapa, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la EOP, con el objetivo de identificar la estructura latente al constructo de interés. En primer lugar, se corroboraron los supuestos para la utilización del AFE. Las respuestas de los estudiantes a la escala se distribuyeron normalmente ($KS = 0,069$, $p = 0,029$; *Asimetría* = -0,37; *Curtosis* = -0,32). Existe una adecuada relación entre los ítems y se confirma la ausencia de una matriz de identidad ($KMO = 0,89$; *Prueba de Esfericidad de Bartlett* $X^2 = 217$, $p < 0,001$).

Además, se exploró la estructura de la EOP. El método de extracción de máxima verosimilitud permite visibilizar 2 factores, con autovalores mayores que 1 y con un sentido teórico adecuado, los que explican el 39,5% de la varianza (ver Tabla 1). La Prueba de Bondad de Ajuste de esta estructura, evidenció ser significativa ($X^2 = 218$, $p < 0,001$) lo que da cuenta de su adecuación.

Tabla 1

Varianza total explicada: Escala Oportunidades de Participación

Autovalores iniciales	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción
-----------------------	--

Factor	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,75	35,5	35,5	6,21	32,7	32,7
2	1,94	10,2	45,7	1,29	6,80	39,5

La primera dimensión la hemos identificado como *co-agencia* y la entendemos como acciones realizadas, por los profesores, para involucrar a todos los estudiantes. Estos entendidos como socios activos que se implican en la mejora del proceso de aprendizaje. Esta dimensión se compone de 10 ítems (destacados en negrita en el Factor 1 de la Tabla 2) y presenta una elevada fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,86).

La segunda dimensión la hemos denominado *apoyo para la participación de todos* y puede ser definida como las actividades desarrolladas por los docentes con la finalidad de promover la implicación de la totalidad de los estudiantes. Identifica, con especial atención, a aquellos alumnos que en un determinado momento presentan dificultades para comprometerse o desarrollar las tareas de la asignatura. Esta segunda dimensión posee 9 ítems (indicados en negrita en el Factor 2 de la Tabla 2) y, también, presenta una adecuada fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,79).

Tabla 2

Matriz de factores rotados: Escala de Oportunidades de Participación

	Factor	
	1	2

1. El/la docente adapta los materiales y actividades de la asignatura a los intereses de los/as estudiantes.	0,51	0,53
2. El/la docente nos da la oportunidad de elegir entre distintas actividades según nuestras habilidades.	0,71	0,02
3. El/la docente nos ofrece apoyo para desarrollar las actividades de la asignatura.	0,40	0,65
4. Todos/as tenemos oportunidad de corregir nuestras evaluaciones y analizar respuestas con el/la docente o nuestros/as compañeros/as.	0,45	0,49
5. El/la docente realiza actividades en grupo que favorecen la colaboración entre compañeros/as.	0,68	0,07
6. El/la docente nos da la oportunidad de plantear nuestras propias metas de aprendizaje y desarrollar estrategias para alcanzarlas.	0,75	0,22
7. El/la docente genera instancias para autoevaluarnos o evaluar a nuestros/as compañeros/as.	0,54	0,07
8. El/la docente nos pide sugerencias para hacer su clase más interesante.	0,67	0,19
9. El/la docente genera instancias para que entre todos/as resolvamos las dudas que surgen durante la clase.	0,27	0,67
10. El/la docente nos motiva a encontrar las respuestas por nosotros/as mismos/as y formarnos nuestra propia visión de los contenidos.	0,50	0,52
11. El/la docente atiende a todos/as los/as estudiantes de manera equitativa durante la clase.	-0,10	0,47

12. El/la docente genera instancias donde podemos organizarnos y elegir nuestros/as representantes.	0,54	0,10
13. Las actividades fuera del aula (tareas, trabajos, lecturas, etc.) nos permiten profundizar en nuestros temas de interés.	0,30	0,49
14. Las actividades fuera del aula (tareas, trabajos, lecturas, etc.) consideran el tiempo del que disponen los/as estudiantes.	-0,90	0,38
15. En clase podemos compartir nuestras experiencias y conocer a nuestros/as compañeros/as.	0,51	0,49
16. El/la docente realiza actividades donde los/as estudiantes que poseen más dominio acerca de algún contenido pueden ayudar a quienes aún no lo han desarrollado.	0,70	0,19
17. El/la docente utiliza diversos recursos para apoyar nuestro aprendizaje en clases (audiovisuales, digitales, etc.).	0,31	0,49
18. El/la docente dispone de un medio para comunicarnos con él/ella (web,mail, facebook, foro,etc.).	0,02	0,23
19. El/la docente nos ha enseñado cómo acceder a fuentes de información para investigar autónomamente (biblioteca, bases de datos, etc.).	0,37	0,14

- Escala de Aprendizaje Percibido

Los 9 ítems de la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP) fueron sometidos a análisis con la finalidad de conocer la adecuación de estos y su relación con la escala general.

En primer lugar, la revisión de dichos ítems mediante el Índice de Homogeneidad, mostró que todos ellos permiten discriminar adecuadamente las respuestas de los/as

estudiantes, por lo que no se requirió eliminar ninguna de las afirmaciones (correlación elemento-total corregida mayor a 0,30).

En segundo lugar, se analizó la fiabilidad de la escala. Esto nos llevó a tomar la decisión de eliminar los ítems 2 y 7 porque reducían, de manera relevante, la consistencia interna de la escala (Alfa de Cronbach aumenta de 0,60 a 0,84). Cabe señalar que; tanto el ítem 2 que indica “No podría crear una guía de estudio de la asignatura para futuros estudiantes”, como el 7 que señala “No he aprendido a hacer nuevas cosas como resultado de esta asignatura”; se encuentran redactados en un sentido inverso, lo que puede haber dificultado la comprensión de los mismos por parte de los alumnos y disminuido su relación con la escala total.

En tercer lugar, se analizó la estructura de la variable de interés. Con este fin se comprobaron los supuestos requeridos para realizar AFE. Al respecto, la organización de las respuestas en la escala evidencia que los datos se distribuyen normalmente (*Asimetría* = -0,34; *Curtosis* = -0,15; *KS* = 0,057, *p* = 0,20). Asimismo, se comprobó que los ítems de la escala se encuentran suficientemente vinculados para ser explicados por una variable mayor (*KMO* = 0,87) y se descartó la presencia de una matriz de identidad (*Prueba Esfericidad de Bartlett*, $X^2 = 494$, *p* < 0,001).

Los indicadores estadísticos emanados de la aplicación del método de extracción de máxima verosimilitud, nos llevaron a decidir que la solución más adecuada (considerando tanto criterios estadísticos como teóricos) corresponde a la de 1 factor, a diferencia de la propuesta de 3 factores desarrollada por Rovai et al.(2008).

La estructura de un factor explica un 46,6% de la varianza (ver Tabla 3) y muestra ser adecuada al analizarla con el Test de Bondad de Ajuste ($X^2 = 32,0$, *p* = 0,004). Las cargas de cada uno de los siete ítems en este único factor pueden ser revisadas en la Tabla 4.

Tabla 3

Varianza total explicada de la Escala de Aprendizaje Percibido

Autovalores iniciales				Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Factor	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,64	52,0	52,0	3,13	44,6	44,6

Tabla 4

Matriz de factores de la Escala de Aprendizaje Percibido

Ítem	Factor 1
1. Puedo organizar el material de esta asignatura en una estructura lógica	0,56
2. Soy capaz de utilizar fuera de clases lo que he aprendido a hacer en esta asignatura	0,60
3. He cambiado mis actitudes acerca de los temas tratados en el curso luego de estar en esta asignatura	0,63
4. Puedo criticar de manera fundamentada los textos usados en esta asignatura	0,54
5. Me siento más seguro/a de mi mismo/a como resultados de los contenidos que he aprendido en esta asignatura	0,82
6. Puedo demostrar a otros lo he aprendido a hacer en esta asignatura	0,74
7. Siento que puedo pensar de manera más compleja como resultado de esta asignatura	0,74

Análisis descriptivo

Oportunidades de participación de los estudiantes

La percepción de oportunidades de la participación de los alumnos fue descrita en base a dos dimensiones (ver Tabla 5). En la dimensión de co-agencia, los estudiantes reportan un nivel de logro medio que alcanza el 51,8% ($M = 30,7$; $DE = 8,52$ en una escala que varía entre 10 y 50 puntos). Por su parte, en la dimensión de apoyo a la participación de todos los aprendices; se marca un nivel de logro más elevado que alcanzó un 71,4% ($M = 34,5$; $DE = 6,06$ en una escala que varía entre 9 y 45 puntos).

Tabla 5

Descripción de las oportunidades de participación según las dimensiones

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Co-agencia	198	30,7	8,52	12	48
Apoyo a la participación	196	34,5	6,06	17	45

En relación a los ítems de la dimensión co-agencia (ver Tabla 6), encontramos que la práctica que los estudiantes señalan como la más frecuente entre sus profesores, motivar a que los alumnos encuentren las respuestas por ellos mismos y se formen su propia visión de los contenidos ($M = 3,68$; $DE = 1,19$ en una escala que varía entre 1 y 5 puntos). Mientras que la acción realizada con menos regularidad por los educadores es pedir sugerencias a los alumnos para hacer las clases más interesantes ($M = 2,45$; $DE = 1,24$ en la misma escala de medición).

Tabla 6

Descripción ítems dimensión co-agencia

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ítem 2	189	2,64	1,21	1	5
Ítem 5	189	3,50	1,39	1	5
Ítem 6	189	3,14	1,25	1	5
Ítem 7	189	2,88	1,21	1	5
Ítem 8	189	2,45	1,24	1	5
Ítem 10	189	3,68	1,19	1	5
Ítem 12	189	3,12	1,30	1	5
Ítem 15	189	3,42	1,26	1	5
Ítem 16	189	2,89	1,30	1	5
Ítem 19	189	3,25	1,38	1	5

En cuanto a los ítems de la dimensión de apoyo a la participación de todos los alumnos (ver Tabla 7), los/as participantes indican que la acción implementada con mayor regularidad por los docentes es atender a los estudiantes de manera equitativa durante la clase ($M = 4,45$; $DE = 0,85$ en una escala de medición de 1 a 5 puntos). Por el contrario, la estrategia menos empleada por los educadores es que para tareas solicitadas fuera de clase, consideren el tiempo del que disponen los estudiantes ($M = 3,28$; $DE = 1,16$ en la misma escala de medición).

Tabla 7

Descriptivos ítems: dimensión apoyo a la participación de todos.

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ítem 1	189	3,38	1,14	1	5
Ítem 3	189	3,92	1,02	1	5
Ítem 4	189	3,66	1,28	1	5
Ítem 9	189	4,05	1,10	1	5
Ítem 11	189	4,45	0,85	1	5
Ítem 13	189	3,66	1,13	1	5
Ítem 14	189	3,28	1,16	1	5
Ítem 17	189	3,88	1,08	1	5
Ítem 18	189	4,21	1,11	1	5

Aprendizaje percibido por los estudiantes

En cuanto a la percepción de resultados de aprendizaje (ver Tabla 8), los participantes del estudio informan que logran alcanzar un nivel medio, con un logro de 63,3% ($M = 33,6$; $DE = 7,77$ en una escala que varía entre 7 y 49 puntos). Es interesante señalar la diversidad de niveles de aprendizaje percibidos por los estudiantes, variando entre 0% y 100% de logro, que evidencia la pluralidad de visiones y experiencias de los alumnos en las asignaturas consultadas.

Tabla 8

Descripción aprendizaje percibido

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Escala general	206	33,6	7,77	10,0	49,0

En cuanto a los ítems que componen la Escala de Aprendizaje Percibido (ver Tabla 9), los estudiantes reportan el mayor logro respecto a ser capaz de organizar el material de la asignatura en una estructura lógica ($M = 5,31$; $DE = 1,39$ en una escala que varía entre 1 y 7 puntos). Por el contrario, el menor nivel de aprendizaje lo perciben en cuanto a sentirse hábiles para criticar, de manera fundamentada, los textos de la asignatura ($M = 3,98$; $DE = 1,68$ en la misma escala de medición).

Tabla 9

Descriptivos por ítem de la variable de aprendizaje percibido

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ítem 1	201	5,31	1,39	1	9
Ítem 2	201	5,27	1,35	1	9
Ítem 3	201	4,74	1,53	1	9
Ítem 4	201	3,98	1,68	1	9
Ítem 5	201	4,52	1,66	1	9
Ítem 6	201	5,02	1,45	1	9
Ítem 7	201	4,77	1,71	1	9

Relación entre oportunidades de participación y aprendizaje percibido

Finalmente, analizamos la relación existente entre las variables del estudio (ver Tabla 10). Los resultados muestran que existe una relación significativa, directa y de tamaño medio, entre los dos factores que componen la percepción de oportunidades de participación ($r = 0,38$; $p < 0,001$). Esto indica que, en aquellas asignaturas en que los

estudiantes perciben que sus docentes desarrollan frecuentemente acciones para promover la co-agencia, también observan la implementación más frecuente de estrategias para favorecer que todos participen en las actividades de aula.

En cuanto a la correlación entre percepción de oportunidades de participación y aprendizaje en la asignatura, encontramos resultados disímiles. Por un lado, existe una relación significativa, directa y de baja fuerza entre la percepción de apoyo para la participación de todos y el aprendizaje alcanzado por los alumnos en el curso ($r = 0,20$; $p = 0,03$). Este resultado evidencia que, cuando los alumnos observan que sus docentes promueven la participación de todos a través de acciones de soporte al aprendizaje, consideran que aprenden más en la asignatura. En cambio, no se logró corroborar una relación significativa entre la percepción de co-agencia y el aprendizaje alcanzado por los alumnos en la clase ($r = 0,04$; $p = 0,65$).

Tabla 10

Correlaciones entre aprendizaje percibido y oportunidades de participación

		Co-agencia	Apoyo a la participación	Aprendizaje percibido
Co-agencia	Correlación	1	0,38	0,04
	Sig. bilateral		0,00	0,65
	N válido	110	104	107
Apoyo a la participación	Correlación	0,38	1	0,20
	Sig. bilateral	0,00		0,03
	N válido	104	109	106
Aprendizaje				

percibido	Correlación	0,04	0,20	1
	Sig. bilateral	0,65	0,03	
	N válido	107	106	202

6. Conclusiones y discusiones

A partir de los datos recopilados y del análisis realizado, hemos arribado a una serie de conclusiones que presentamos y discutimos a continuación.

El presente trabajo permitió el desarrollo de instrumentos que están orientados a conocer las oportunidades participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios chileno. La creación de la Escala de Oportunidades de Participación logra recoger una serie de prácticas docentes que pueden constituirse en barreras o facilitadores para la participación de los alumnos en las aulas del nivel superior. Por otro lado, la adaptación de la Escala de Aprendizaje Percibido, construida por Rovai, et al. (2008), constituye un acierto para abordar los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde su propia experiencia.

En cuanto a las propiedades psicométricas de los instrumentos analizados, corroboramos que ambas escalas poseen adecuadas características tanto en términos de validez como de confiabilidad y, por ende, consideramos que son de utilidad para el estudio de estas variables en la población universitaria de Chile.

Particularmente, la Escala de Oportunidades de Participación (EOP) mostró una estructura de dos dimensiones que nos parece coherente con las investigaciones anteriores. La escala comprende, por una parte, el apoyo que pueden prestar los docentes para garantizar que todos los estudiantes puedan participar de las actividades de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2001) y, por otra, las estrategias que pueden desarrollar los profesores para promover que sus alumnos adquieran

autonomía y compromiso con su proceso educativo y la mejora de este (Hart, Drummond & McIntyre 2007).

En relación a la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP) encontramos diferencias con la propuesta original de Rovai, et al. (2008), respecto del número de ítems que componen la escala y la estructura interna de la misma. En cuanto a los ítems, nos vimos en la necesidad de eliminar dos de ellos, que se encuentran redactados en sentido inverso y que disminuyen significativamente la fiabilidad de la escala. Estamos conscientes que esta decisión, aunque fue apropiada en términos estadísticos, posee limitaciones en términos teóricos. En consecuencia, es posible que la ausencia de la totalidad de los ítems propuestos inicialmente contribuya a que emerja en el Análisis Factorial Exploratorio un único factor.

Sin embargo, resulta recomendable que la identificación del aprendizaje percibido como un constructo unitario se deba al modo en que se definen los resultados de aprendizaje en cada plan de estudio. Particularmente, las carreras participantes en esta investigación poseen planes de estudio organizados bajo un modelo de competencias. Este modelo favorece el uso de estrategias de formación orientadas a alcanzar aprendizajes integrales que consideran al mismo tiempo componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Maura, 2006) lo que podría favorecer la identificación un único factor.

En consecuencia a lo recién planteado nos parece de suma relevancia que, en investigaciones posteriores, los dos ítems eliminados sean reformulados (por ejemplo, redactando las afirmaciones en un sentido positivo) para mejorar su comprensión y la EAP sea nuevamente analizada para determinar su estructura latente. Asimismo, creemos que, en ocasiones siguientes, puede ser conveniente aplicar el instrumento a estudiantes de diversas carreras, pues comprendemos las limitaciones que implica la participación exclusiva de alumnos/as de Psicología.

Por otra parte, los resultados que los alumnos mostraron en las escalas desarrolladas, aunque no correspondía al objetivo principal de este trabajo, pueden servir como referencia para el desarrollo de futuras investigaciones donde sean empleados estos instrumentos, por lo que nos ha parecido relevante integrarlos en esta presentación

Al respecto, concluimos que los estudiantes participantes de la muestra perciben niveles medios tanto de oportunidades de participación como de aprendizaje en las asignaturas que reportaron. Particularmente, respecto a la participación, indicaron que sus docentes implementan con mayor frecuencia acciones que buscan apoyar el compromiso de todos en las actividades de aprendizaje y que, en menor medida; promueven la co-agencia, es decir, la implicación activa y colaborativa de alumnos y profesores en el proceso de aprendizaje y su mejora.

Este último hallazgo resulta especialmente relevante si se considera que, desde una perspectiva inclusiva, la formación universitaria requiere de importantes transformaciones para alcanzar la calidad y equidad en el aprendizaje que se espera (Echeita et al., 2012). En estos procesos de cambio, los estudiantes no solo deben ser los focos de la acción de los docentes y de otros profesionales, sino que deben ser actores relevantes en la toma de decisiones y en el trabajo colectivo. Asumir este desafío precisa que los alumnos adquieran una elevada autonomía la que, como se ha indicado anteriormente, requiere ser formada desde el aula (Monereo y Pozo, 2003).

En cuanto al aprendizaje que los estudiantes perciben alcanzar en las asignaturas reportadas indicaba un logro que rondaba el 60% y que se distribuía de manera heterogénea entre ellos. Consideramos que un nivel de logro medio continúa dando cuenta de los bajos logros de aprendizaje en la universidad, antes ya había sido informado (UNESCO, 2005). Además, creemos que la existencia de estudiantes que perciben 0% de logro, mientras otros reportan 100% en una misma asignatura, señala una inequidad preocupante dentro de las aulas y que es coherente con otros indicadores globales que han sido registrados en la educación universitaria chilena, como es el abandono o la sobre duración de las carreras (SIES, 2014).

Finalmente, al evaluar la relación entre las variables de interés, encontramos que existe una relación significativa entre el aprendizaje percibido por los alumnos y una de las escalas que medían las oportunidades de participación que los estudiantes identifican en sus aulas. Al respecto, vimos que cuando los aprendices perciben que sus profesores implementan frecuentemente acciones para apoyar la participación de todos, reportan también un mayor aprendizaje en la asignatura. Este resultado, es coherente con las investigaciones que anteriormente se han conducido en el área (por ejemplo, Crombie et al., 2003 o Morell, 2007).

Al contrario de lo que esperábamos, no encontramos una relación significativa entre la percepción de oportunidades para promover la participación, a través de la co-agencia, y el aprendizaje que los alumnos logran en el curso. Esta ausencia de relación se contradice con aquellos trabajos que han postulado que, en la medida en que los estudiantes tienen más posibilidades de implicarse en el desarrollo y mejora de su proceso de aprendizaje, alcanzarán mayores aprendizajes (ver, a modo de ilustración, Bellaterra, 2012).

Al respecto, consideramos que este resultado debe ser nuevamente revisado en futuras investigaciones que integren distintos tipos de resultados de aprendizaje del proceso de formación. Existe la posibilidad de que el establecimiento de relaciones de co-agencia favorezca el logro de aprendizajes que no logran ser evaluados con el instrumento que hemos utilizado y que atiende específicamente a los logros en una asignatura. Una actuación colaborativa entre docentes y estudiantes puede traducirse en un mayor dominio de habilidades sociales, cívicas y profesionales que va más allá de los resultados de un curso en particular y que tiñen toda la formación de los alumnos en la universidad. Aunque esta requeriría, también, ser estudiada.

Finalmente consideramos que; aun teniendo en cuenta la necesidad de conducir nuevas investigaciones para abordar hallazgos específicos de esta investigación; los instrumentos descritos en este trabajo constituyen un aporte para conducir procesos de mejora y reflexión en las instituciones universitarias. En este sentido, valoramos,

especialmente, el rol de docentes y estudiantes y el trabajo mancomunado que estos pueden realizar para fomentar la inclusión educativa y avanzar hacia procesos formativos que garanticen la calidad y equidad de la educación.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5(1). 39-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105297.pdf>
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1). 116-138. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000100007&script=sci_arttext
- Asún, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. y Martínez, F. (2013). El Desafío de Educar a Inicios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 45-62. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100003
- Baeza, J. (2013). Educación Superior e Inclusión Social: una perspectiva desde las Instituciones Universitarias Salesianas. *Educación y Futuro*, (28). 201-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4152280.pdf>

- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudios de la universidad de atacama. *Estudios pedagógicos*, 11(1), 25-39. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100002&script=sci_arttext
- Bellaterra (2012). La participación estudiantil en las universidades. *Institut Govern I Polítiques Públiques*, 7-11. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp.211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2001). *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Ed. Luis Vives.
- Carrillo, S. y Ríos, G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la*

educación superior, 42(2), 9-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60428972001>

Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323-346. Recuperado de http://www.openu.ac.il/research_center/download/Social_presence_perceived_learning.pdf

Chan de Ávila, J., García, S., Zapata, M. (2013) Inclusión social y equidad en las Instituciones de educación superior de América Latina. *ISEES*, 13, 129-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421725.pdf>

Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2008). Ensayando alternativas de enseñanza y aprendizaje a distancia: hacia propuestas de mayor calidad. *Revista Cognición*, 25. Recuperado de http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=300:ensayando-alternativas-de-enseanza-y-aprendizaje-a-distancia-hacia-propuestas-de-mayor-calidad&catid=114:difusin-cientfica&Itemid=222

Chiroleu, A. (2012) Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13). 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797013>

Chiroleu, A. (2013) Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 279-304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>

Crombie, G., Pyke, S., Silverthorn, N., Jones, A. & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of

gender and context. *Journal of Higher Education*, 74(1), 51-76. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/3648264?seq=1#page_scan_tab_contents

Díaz, F. & Hernández, R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: MAD.

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2012). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático*. En Verdugo, M. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru.

Evans, J. (2014). Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review*, 20(3), 319-334. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/20/3/319.full.pdf>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education S.XXI*, (24), 35-56. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf

García, M, Maquilón, J. y Hernández, F. (2000). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96-114. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/kawcsxpo.pdf

Grudnitski, G. & Krentler, K. (2011). Moving beyond satisfaction: Perceived learning as an assessment measure. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(10), 7-16. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/242597398_Moving_Beyond_Satisfaction_Perceived_Learning_As_An_Assessment_Measure

- Hart, S.; Drummond, M., & McIntyre, D. (2007). *Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability*. In L. Florian (Ed.). *The SAGE handbook of special education* (pp. 500-516). London: SAGE Publications.
- Hernández, E. (1994). *Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario* (pp.211-238). En M. Montero (Coord.). *Psicología social comunitaria. Teoría método y experiencia*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- Maura, V. G. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de Educación*, (8), 175-188. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>
- Molina, R (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70). 109- 128. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo & J. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (p. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2). 215-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613205>

- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Morell, T. (2007). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 222-237. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158507000355?np=y>
- Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?*. Alicante: Marfil.
- Muñoz, V. (2012). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago: Unesco. Recuperado de <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>
- Murillo, F.; Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Plasencia, S., Vizconde, L., Ruiz, I., Araujo, M. y Salazar, P.(S/F). Estudio: *Factores Socio-Económicas y su relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267202809_ESTUDIO_FACTORES_SOCIO-ECONOMICOS_Y_SU_RELACION_CON_EL_RENDIMIENTO_ACADEMICO_EN_ESTUDIANTES_DE_LA_UNIVERSIDAD_NACIONAL_DE_CAJAMARCA

- Porcel, E., Dapozo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200007
- Rovai, A., Wighting, M., Baker, J. & Grooms, L. (2008). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *Internet and Higher Education*, (12). 7-13. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109675160800064X>
- Sandoval, M. (2013). *La participación del alumnado como palanca para el cambio escolar*. En Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (Eds.). *Cómo fomentar la redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 35 – 53). Madrid: MAD.
- SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf
- Swan, K. & Shih, L.(2005). On the nature development of social presence online course discussions. *Journal of Asynchronious Learning Networks*, 9(3). 115-136. Recuperado de <http://anitacrawley.net/Articles/Swan%20and%20Shih2005.pdf>
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, (342). 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Torres, A., Ruíz, J. y Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-9. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1792Torres.pdf>

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 1-37. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Willis, G. (2005). *Cognitive Interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Londres: SAGE.

Woolfolk, A, E. (2011). *Psicología educativa*. México: Pearson.

**EL QUEHACER PROFESIONAL DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL
DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA**

**THE PROFESSIONAL WORK OF THE TEACHER IN SPECIAL EDUCATION
FROM THE VOICES OF THE STUDENTS**

Catalina Vettorazzi⁹
Universidad Nacional de Río Cuarto
catavettorazzi@gmail.com-

Marhild Cortese¹⁰
Universidad Nacional de Río Cuarto
cferniot@fibertel.com.ar

RESUMEN

Este artículo presenta una síntesis del trabajo de investigación titulado: "Educación Especial y su campo profesional: una mirada desde las voces de los ingresantes"¹¹ a la

⁹ Catalina Vettorazzi es Profesora en Educación Especial, Universidad Nacional de Río Cuarto

¹⁰ Marhild Cortese es Magister en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto

¹¹ Para ser considerado estudiante ingresante en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, será requisito haber aprobado el ciclo completo de enseñanza secundaria o sus equivalentes y cumplir con los requisitos y actividades de admisión establecidos por la Institución (Resolución CS Nro. 356 UNRC)

carrera de Profesorado en Educación Especial de la UNRC”¹². Tuvo como propósito conocer el significado y el sentido que los alumnos ingresantes a la carrera le otorgan a su futuro quehacer profesional. Se abordó desde un paradigma interpretativo, en el contexto del cual se utilizó una metodología cualitativa para el proceso de recolección y análisis de los datos. Las dimensiones identificadas refieren a: “concepción de enseñanza y aprendizaje”; “sujeto de la educación especial”, tareas y contextos de trabajo y “cualidades del educador”, las que posibilitaron conocer las concepciones referidas a educación de los sujetos con discapacidad, con la que ingresan los estudiantes a la carrera, temas profundamente relacionado con el quehacer profesional. El trabajo realizado invita a reflexionar sobre la importancia de favorecer, en los procesos de formación, la práctica reflexiva y crítica con el objetivo de construir prácticas educativas progresistas.

Palabras clave: *Educación Especial - Práctica docente - Ámbitos de trabajo - Quehacer Profesional*

ABSTRACT

This article presents part of the results and conclusions of the research work: "Special Education and its professional field: a view from the voices of the undergraduate's students of the career Teacher in Special Education in the UNRC", carried out within a scholarship for Encouraging Scientific Vocations, granted by the CIN. The general purpose of this study was, within an interpretative paradigm, to know the meaning and sense undergraduate's students of this career give to their future professional work. Qualitative methodology has been used for the process of data collection and analysis. The research results make possible to identify different dimensions that contribute to rethink the work of the Special Educator. These are: conception of teaching and learning, the subject of Special Education, Special Educators' work and their areas of work, and teacher qualities. Knowing the meanings and senses given around the professional work of the Special Educator, invites reflection on the qualities of the teacher and on the importance of promoting, during teacher training, reflective and critical practice in order to build up progressive educational practices.

Keywords: *Special Education - Teaching Practice - Areas of Work - Professional work*

Recibido: 1 de noviembre de 2016

Aceptado: 15 de diciembre de 2016

¹² Desarrollado en el marco de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas. Beca otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y aprobadas por resolución C.E. N°1028/15- Anexo

INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene como propósito contextualizar y comunicar algunos resultados de un trabajo de investigación titulado “El quehacer profesional del educador especial desde las voces de los ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, realizado en el marco de una Beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional¹³.

La educación especial tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, sumamente imbrincados, difícil de desentrañar, debe pensarse como un campo de conocimiento dinámico, en constante modificación. Perez de Lara (1998) refiere a una serie de debates que atraviesan su historia y que ponen de manifiesto la compleja relación entre el discurso disciplinar, el organizativo y el subjetivo, debates que se estructuran alrededor de las siguientes problemáticas: *exclusión/inclusión de la disciplina de la educación especial, educabilidad/ineducabilidad de los sujetos y el debate a propósito de la palabra oralismo/manualismo en la educación de los sordos* (Perez de Lara, 1998:23).

En la actualidad, los debates y las líneas de investigación que surgen en torno a la Educación Especial, se caracterizan por ser prospectivas, es decir que buscan prever la evolución social. Es en esta línea que se afirma que las investigaciones comienzan a

(..)incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos; por una parte, de los mismos afectados, como personas concretas que se mueven en un determinado ambiente y, de otra la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser el apoyo y una adaptación que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados (Fernández Batanero, 2008, p. 79).

Por lo tanto, pensar la educación especial como un campo dinámico en constante modificación, remite a reflexionar sobre los significados que la sociedad construye en torno a las diferentes problemáticas del campo; sin embargo aún son pocas las

¹³ Beca otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y aprobadas por resolución C.E. N°1028/15- Anexo

investigaciones que indagan dichas problemáticas considerando las voces de sus protagonistas, o sea la de las personas con discapacidad, familiares, profesionales y estudiantes.

En ese sentido, el estudio tuvo como propósito conocer el significado y sentido que los alumnos ingresantes¹⁴ a la carrera de Profesorado en Educación Especial de la UNRC le otorgan a su futuro quehacer profesional, en el proyecto se plantearon preguntas como ¿por qué eligen la carrera? ¿qué visión poseen de la Educación especial? ¿Qué relación posee dicha visión con las concepciones sociales actuales acerca de la discapacidad? ¿Cuál creen que es el accionar del educador especial?.

El trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo, que coincide en parte con el interaccionismo simbólico y se vincula a una concepción interpretativa. Las estrategias de recolección de datos utilizadas fueron el análisis de documentos y la entrevista en profundidad. A partir del análisis de los datos empíricos se identificaron diferentes dimensiones que contribuyen a reflexionar sobre el quehacer del educador especial: concepción de enseñanza y aprendizaje; el sujeto de la Educación Especial; tareas y ámbitos de trabajo y cualidades del educador.

Se considera que el conocimiento alcanzado a través de este estudio puede contribuir a mejorar la oferta educativa en el contexto de la carrera, debido a que posibilita pensar y resignificar las prácticas educativas considerando las significaciones construidas por los ingresantes. Además es una vía de acceso para conocer las concepciones presentes en distintos contextos.

1. Acerca de los conceptos que enmarcan el estudio

¹⁴ Para ser considerado estudiante ingresante en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, será requisito haber aprobado el ciclo completo de enseñanza secundaria o sus equivalentes y cumplir con los requisitos y actividades de admisión establecidos por la Institución (Resolución CS Nro. 356 UNRC)

Un recorrido por el devenir de la educación especial evidencia profundos y significativos cambios en relación a los modos de entender la discapacidad, los derechos de quienes viven en esa situación, las intervenciones educativas propuestas, la relación de las personas en situación de discapacidad en el contexto social, entre otros aspectos.

Para estudiar la configuración del campo habitualmente se identifican períodos en los que se describen los acontecimientos, los lugares en el que tuvieron lugar, las instituciones y las personas en las que tomaron vida. Estas etapas que caracterizan el devenir del campo no implican una secuencia lineal, sino relaciones dialécticas, donde lo más significativo de un período se integra, se resignifica en el otro y en ese devenir se van perdiendo algunas creencias y construyendo otras nuevas (Perez de Lara, 1998).

En este escrito se retomarán los aspectos más significativos de cada uno de estos períodos. El primero de ellos, hasta 1800 aproximadamente, se caracteriza por el encierro de las personas *diferentes*, considerando que debían permanecer hasta su curación, lo que muchas veces significaba la muerte. También en esta etapa se identifican las primeras intervenciones educativas, realizadas de manera aisladas por algunos monjes que estaban al cuidado de estas personas, principalmente en el campo de las discapacidades sensoriales (Lus, 1995; Cortese, 2004).

El segundo período, entre 1800 - 1870 se caracteriza por un movimiento protagonizado por médicos, entre los más destacados se pueden identificar a Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880); que se interesaron por la educación de los *deficientes mentales*. Surge entonces un sistema pedagógico basado en el sensualismo, desde el cual se sostiene que las sensaciones condicionan las actitudes espirituales; y ligado a esto, una “pedagogía terapéutica o curativa”, que se fundamenta en la idea de que en la discapacidad existe un estado patológico que puede ser curado a través de la ejercitación sensorial.

La tercera etapa, entre 1870 y 1940 se caracteriza por la continuidad del trabajo de médicos, entre ellos Montessori (1870-1952) y Decroly (1871-1932), quienes retomaron la pedagogía terapéutica realizando aportes a la educación común. También se ubica en este período el surgimiento del modelo estadístico, ligado al desarrollo de tests con Binet (1857-1911) y Simon (1872-1961) que surgen en la búsqueda de comprender porque algunos niños no aprendían los contenidos que les ofrecía la escuela que estaba surgiendo. Este movimiento dio lugar a la “pedagogía diferencial” caracterizada por la búsqueda de un diagnóstico que justifique las dificultades del sujeto, dando lugar a una educación homogeneizadora, donde la oferta educativa dependía del diagnóstico de los sujetos.

El cuarto período, (1940- 1990) se subdivide en dos etapas. La primera marcada por la noción de C.I. y la fundación de instituciones destinadas a la atención de diferentes estudiantes de acuerdo a su discapacidad; y la segunda, cuyo inicio se puede identificar alrededor de 1960, caracterizada por el surgimiento de nuevas propuestas educativas como la atención temprana, la preocupación por la formación laboral del sujeto con discapacidad, la formación de profesores especialistas en la temática, entre otras. Además, es notoria la relevancia de movimientos sociales diversos que comenzaron a reclamar intervenciones e instituciones menos segregadoras. En 1970 surge el informe Warnock y con él un nuevo giro en la educación especial utilizando nuevos conceptos para referirse a la persona con discapacidad y su educación (necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, integración, adaptaciones curriculares).

Alrededor de 1990 - 2000 se identifica el nacimiento de un movimiento que brega por la inclusión del sujeto con discapacidad en todos los ámbitos, entendiéndolo como sujeto de derechos. Toma relevancia la teoría social de la discapacidad, desde donde se explica a la discapacidad como una *construcción social* impuesta por el contexto, centrando el análisis en las estructuras, actitudes y prácticas sociales (Verdugo Alonso, 2003).

Skljar (2011) refiere a la necesidad de repensar al sujeto de la Educación Especial desde la diferencia, lo que implica respetarlas y entender que la subjetividad se construye en la diferencia y, por ende, la misma nos enriquece a nivel individual y colectivo.

Considerando la diversidad de concepciones que tuvieron lugar en el devenir del campo de la educación especial, y la influencia que tuvieron en la educación en general y en el contexto de la escuela común en particular, es que interesó conocer las conceptualizaciones construidas al respecto por los ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Especial en la Universidad Nacional de Río Cuarto, centrando el análisis en el campo laboral del profesor en educación especial.

2. Acerca de la metodología elegida

El trabajo de investigación se enmarcó en el paradigma de investigación interpretativo o constructivista, desde el que se entiende a la realidad como construcciones individuales y colectivas, en este sentido quién investiga y los objetos o sujetos de conocimiento están vinculados interactivamente (Gubba y Lincoln, 1998).

Se utilizó una metodología cualitativa, que se puede caracterizar como:

(...) multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994 en Vasilachis, 2006, p.24)

En este trabajo no se pretendió generar verdades absolutas, sino avanzar en la comprensión de los planteos realizados por los ingresantes con el objetivo de reconstruir el significado y el sentido que los mismos asignan al quehacer profesional del educador especial.

El trabajo se inició a partir de diversas lecturas e interrogantes que permitieron sucesivas aproximaciones a la construcción del objeto de estudio. En la investigación cualitativa cada componente del diseño puede ser reconsiderado o modificado en

respuesta a nuevos desarrollos o a cambios en alguno de los otros componentes (Maxwell, 1996).

En cuanto a la población de estudio se realizó una muestra según propósitos (Pattón, 1990 en Maxwell, 1996) o según criterio (Le Compte y Preissler, 1993 en Maxwell, 1996) lo que significa una selección intencional. Se seleccionaron 20 estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) entre los años 2013 y 2016, esto implicó seleccionar aleatoriamente cinco (5) estudiantes por año.

El proceso de recolección de datos empíricos se realizó a través de dos fuentes, que tuvieron como propósito indagar las interpretaciones que realizan los estudiantes del Profesorado en Educación Especial en relación a conceptos centrales de este campo de conocimiento.

Una fue el análisis de documentos, Valles (2007) la caracteriza como una técnica que implica la lectura de textos, incluye todos los documentos o registros que poseen un significado al referir a algún aspecto del mundo social. El tipo de documentos utilizado en este trabajo responde a datos secundarios, es decir

(...) un cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente promover de información o documentación a los órganos del estado o al público... (Almarcha et. Al, 1969 en Valles, 2007, p.122).

En este sentido se trabajó con textos aportados por una de las actividades comprendida en las clases correspondientes a las actividades de ingreso a la vida universitaria¹⁵, en la cual los estudiantes debían definir conceptos básicos del campo de la Educación Especial, como: “discapacidad”, “Integración”, “Inclusión”, “educación especial”, “sujetos”, “diversidad”, “formación del educador especial”. Los resultados escritos referido a la producción de los alumnos correspondientes a los diferentes años

¹⁵Actividades aprobadas por resolución rectoral N° 175/11.

considerados en este estudio fueron facilitados por las docentes que están a cargo de estos encuentros y la actividad se realizó de manera similar los cuatro años abordados en el estudio, los docentes explican la reiteración de esa actividad a la necesidad de conocer esas concepciones para comenzar a construir un lenguaje común que posibilite precisiones conceptuales con los estudiantes.

Otra de las técnicas de recolección de datos fue la entrevista en profundidad, se caacteriza como un:

encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986, p. 101).

Para los autores, la entrevista en profundidad responde a la lógica de la investigación cualitativa y tiene la particularidad de ser abierta, flexible, no directiva y no estandarizada. Las preguntas realizadas en las entrevistas del presente trabajo no tuvieron un diseño predeterminado, sin embargo los objetivos del proyecto sirvieron de guía para proponer las temáticas a abordar durante la conversación.

Se realizaron entrevistas a la totalidad de la población seleccionada y al docente a cargo del desarrollo de la actividad estudiada. Es necesario aclarar que las entrevistas a los ingresantes correspondientes a los años 2015 y 2016 se realizaron al poco tiempo del desarrollo de las actividad sin que hayan avanzado en la carrera, por lo que sus respuestas tienen características diferentes a la de los estudiantes ingresantes durante los años 2013 y 2014, aspecto que se consideró tanto al realizar las entrevistas como en el análisis.

Con respecto al análisis de los datos en el contexto de la investigación cualitativa, se trata de un trabajo en continuo progreso, implica una interacción constante entre los datos obtenidos a través de diferentes fuentes y el análisis que se va realizando. Lleva implícito la necesidad de volver a las fuentes para buscar información que a determinado desarrollo del análisis puede ser relevante.

El análisis cualitativo puede seguir de acuerdo con Glaser y Strauss (1967) dos orientaciones clásicas: una es la propuesta del método de comparación constante, y la otra es la inducción analítica. En este estudio, el proceso de inducción analítica permitió crear categorías a partir de los datos y el método de comparación constante analizar y codificar simultáneamente los datos para desarrollar conceptos. A través de una continua comparación de los datos el investigador define los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus relaciones y los integra en una teoría coherente.

Las categorías de análisis identificadas en el trabajo hacen referencia a diversos elementos relacionados a la práctica educativa, que permite caracterizar diferentes abordajes propios del campo de la educación especial que se fueron gestando y resignificando en el devenir del campo.

3. Acerca de las dimensiones de análisis identificadas en el estudio

Entre las categorías de análisis identificadas y trabajadas se pueden mencionar: “concepción de enseñanza y aprendizaje”; “sujeto de la educación especial”, tareas y contextos de trabajo y “cualidades del educador”.

3.1 Concepción de enseñanza y aprendizaje

Retomando los planteos de Bambozzi (2008) se entiende a la educación como un hecho concreto, situado y significado históricamente que tiene como objetivo el mejoramiento integral del sujeto, dicha práctica es el objeto de estudio de la Pedagogía.

Desglosando dicha definición se puede sostener que la educación es una práctica intencional, productora, reproductora y transformadora del orden social; que se explica en su devenir, en su realización cambiante. La pedagogía es una práctica argumentativa que tiene como propósito desnaturalizar lo obvio, analizarlo, para comprender el verdadero significado de esa práctica. Es en este sentido que interesa retomar los aportes de la pedagogía con el fin de comprender las diversas

concepciones de hombre y de mundo implícitos en los fines y medios planteados en las diferentes propuestas educativas.

Del análisis de los datos empírico en el trabajo realizado se identificaron con mayor claridad tres corrientes pedagógicas: la pedagogía tradicional, el constructivismo y la pedagogía crítica

En primer lugar, se puede hacer referencia a un grupo de estudiantes que realiza diferentes afirmaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente y su relación con el alumno, entre otras cuestiones, que remiten a conceptos propios de lo que reconocemos como “pedagogía tradicional”, Fornasero y Vogliotti (2001) la caracterizan como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolar que comprende al docente como el único actor teniendo como objetivo con su intervención la transmisión de los saberes y valores y la reproducción del orden.

La materialización de este modelo teórico da lugar a una escuela que se caracteriza por una enseñanza autoritaria expresada en el orden, la disciplina y la obediencia; el alumno como un sujeto pasivo; la búsqueda de uniformidad sin considerar diferencias culturales, lingüísticas, geográficas, entre otras.

En cuanto al rol del docente se reconocen afirmaciones ligadas a la transmisión de conocimientos acabados, que el docente tiene incorporado.

Vogliotti (2001) refiere a que desde esta perspectiva el docente es el encargado de la transmisión cultural organizada y seleccionada curricularmente según los intereses políticos del momento. Esta transmisión cultural del maestro se caracteriza por una organización lógica, una estructura coherente, una gradualidad desde lo más simple a lo más complejo. Entendemos entonces que centrar la función del maestro en la transmisión reduce la enseñanza a la transmisión de información y conocimientos.

Las voces de los estudiantes ingresantes que nos remiten a este tipo de pedagogía, entre otros regumentos refieren a:

“La escuela debería buscar ante todo la comodidad de sus alumnos y por sobre todo que se cumpla la meta de **adquirir los mismos recortes culturales** que el resto de sus compañeros” (Actividad ingreso, año 2013)

Este planteo conduce a reflexionar sobre los contenidos que el docente debe transmitir. Se hace evidente que esos contenidos forman parte de las disciplinas que los alumnos deben aprender, convirtiéndose en metas obligatorias (Vogliotti, 2001). No se considera el contexto de producción del conocimiento científico, y al momento de enseñarlo tampoco se reflexiona acerca de las concepciones de los alumnos, sus conocimientos cotidianos y creencias.

En cuanto al rol del alumno se lo percibe como un sujeto pasivo, que simplemente asimila los conocimientos que le son transmitidos. Dentro de la pedagogía tradicional es posible hacer referencia al concepto de educación bancaria, desde la cual se entiende al alumno como un sujeto pasivo, educado a través del disciplinamiento y la escucha de los conocimientos que el educador transmite. En este sentido el educador es el que sabe, y el educando el que no sabe (Vogliotti, 2001).

En las indagaciones realizadas, las voces de los estudiantes conducen a considerar otras corrientes pedagógicas para explicar los sentidos que se asignan a la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente y su relación con el educando, entre las cuales se puede identificar al constructivismo y a la pedagogía crítica.

Algunos estudiantes refieren en sus discursos a una relación interactiva entre alumnos y docentes; relación que tiene como objetivo la construcción de conocimientos, al respecto Vogliotti y col. (1998) mencionan que en la perspectiva constructivista se considera a la educación como una construcción humana que involucra necesariamente una interactividad sujeto- medio.

Por otra parte se aprecia que los ingresantes sostienen que el conocimiento tiene que ver con la relación entre las ideas previas y los nuevos conocimientos, lo que dentro de la pedagogía constructivista está ligado a la concepción del conocimiento como una construcción que deviene de la interacción entre el sujeto con el mundo exterior. En dicha interacción sujeto- objeto, el sujeto actúa sobre el objeto para comprender sus propiedades al mismo tiempo que lo transforma y experimenta con sus propias acciones para abstraerlas, proceso por el cual el sujeto construye los conocimientos.

Se entiende esta interacción de manera intra e intersubjetiva, es decir en un doble sentido, del sujeto con el objeto de conocimiento y entre los sujetos en un contexto social determinado.

Otro aspecto relevante en las respuestas de los alumnos está relacionado con la experiencia previa en la construcción de conocimientos, la que condiciona tanto las posibilidades como las limitaciones de los procesos constructivos. Desde esta corriente pedagógica la experiencia previa permite al sujeto ordenar la información obtenida según criterios que otorgan cierta estabilidad y coherencia a las construcciones cognitivas, lo que posibilita la construcción de aprendizajes significativos.

Entre las voces de los estudiantes involucrados en el estudio, es posible identificar afirmaciones como:

“(...) siempre me olvidaba una palabra y me olvidaba de todo, hasta que aprendí que estudiar de memoria no sirve, porque al olvidarte de algo te olvidas de todo, es importante relacionar lo que se aprende con lo que ya se sabe...” (Actividad ingreso, año 2016)

Esto conduce a pensar que el alumno posee un papel activo, construyendo conocimientos, proceso en el que también intervienen mediadores externo. Es decir que el alumno aprende cuando logra relacionar la estructura conceptual de la disciplina que se enseña con las ideas previas que posee acerca del tema; y en ese sentido para que tenga lugar el aprendizaje la tarea del docente consiste en ser capaz

de mediar proponiendo los procesos adecuados para que el alumno lleve adelante su actividad constructiva, además de orientar dicha actividad para que reconstruya la cultura y el conocimiento.

Finalmente retomamos las voces de otros estudiantes, las que remiten a una pedagogía crítica. Desde esta perspectiva la intencionalidad de la educación tiene que ver con la liberación del hombre, considerando la relación que se establece entre este último y la realidad, realidad sobre la que se ejerce una función transformadora; es decir que se entiende a la educación humana como un proceso de liberación humana permanente.

La educación es entendida como un proceso que tiene como objetivo la humanización de los hombres, como una praxis social que apunta a la transformación individual del hombre en su dimensión personal y social, en el sentido que esa transformación se realiza con otros. Se entiende que toda práctica social está mediatizada por la realidad en la que se inscribe, y por lo tanto siempre se apunta a un ideal de sociedad, un proyecto de hombre que se definen no solo desde las cuestiones pedagógicas, sino fundamentalmente desde una mirada política.

Los ingresantes que remiten a esta pedagogía sostienen planteos como:

“...hay que dejar libre la imaginación del alumno, el maestro tiene que estimular al alumno a través de la lectura, dejando que piense, reflexione, cree e imagine.”
(Actividad ingreso, año 2016)

Esto conduce a pensar la relación educativa como una práctica social, dialógica y dialéctica, que se fundamenta en el diálogo y que permite una transformación de educador y educando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto último se encuentra vinculado a afirmaciones que sirven para entender el sentido que se asigna a la práctica educativa desde la mirada de los alumnos ingresantes:

“...es necesario poder favorecer y fomentar en dicha persona un aprendizaje que sea la clave para que dicha persona pueda actuar e interactuar participativamente en la sociedad.” (Actividad de ingreso, año 2016)

En el proceso educativo se entiende al educando como un ser en situación, vinculado directamente en un tiempo y un espacio determinado, es un ser que está en el mundo y debe comprenderlo para transformarlo. Es posible enriquecer esta mirada con los aportes de Bambozzi (2013) quien sostiene que el alumno es invitado a construirse como un sujeto histórico, entendiendo que la práctica educativa es una constante acción y reflexión.

Se busca entonces la formación de un sujeto con conciencia crítica de los aspectos sociales, que sea autónomo, capaz de de-construir los sentidos implícitos en los diversos hechos sociales y a la vez capaz de expresar sus propias opiniones, un sujeto con voz propia.

Pero ¿cuál es entonces el objetivo final de la práctica educativa según los futuros profesionales? ¿cuál debería ser el objetivo del educador en su práctica educativa? Los estudiantes sostienen que es necesario:

“(…) llevar a cabo intervenciones, promoviendo servicios, recursos, ayudas con el propósito de asegurar un aprendizaje de calidad a los niños con en **igualdad de condiciones y que puedan participar en todos los ámbitos**” (Entrevista, año 2016)

Dichos planteos se corresponden con una concepción humanista y liberadora de la educación que problematiza la realidad, la relación hombre-mundo, para ello es necesario por parte del educador una actitud reflexiva permanente, además de una actitud comprometida con el saber científico e ideológico y con el hacer. En otras palabras es fundamental que el educador posea competencia desde el saber y coherencia entre su posición ideológica y su práctica como educador, lo que llevará a la liberación tanto individual como colectiva.

3.2 El sujeto de la Educación Especial

Comprender la evolución histórica de las concepciones nos permite delimitar el concepto de discapacidad desde una perspectiva que enlaza los desarrollos pasados con realidades presentes y tendencias futuras (Broyna, 2009).

La configuración del campo de la educación especial pone en evidencia una marcada tendencia a la segregación y discriminación de las personas con discapacidad, con actitudes sociales negativas que perpetuaron la minusvaloración e incrementaron las barreras, dificultando el desarrollo pleno de las mismas.

En el campo científico relacionado con la discapacidad se está produciendo una verdadera “revolución científica” o “cambio de paradigma” (...) en el sentido de revisar las causas y la manera en que la ciencia enfoca los problemas de la discapacidad y la privación de los derechos civiles de esta población (Schalock, 1997 en Verdugo Alonso, 2003).

Por este motivo es importante examinar las concepciones, entendiendo que la mirada sobre y hacia el otro representan una construcción histórica-cultural de orden simbólico, que se inscribe bajo mecanismos inconscientes en los cuerpos y que de acuerdo al “valor social” que se asigna al sujeto y a los grupos está estrechamente ligado con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales (Kaplan, 2012).

En este sentido ¿cuáles han sido las concepciones identificadas en los ingresantes al Profesorado en Educación Especial? ¿Cómo significan la discapacidad?

En primer lugar es posible identificar, en los relatos de algunos estudiantes, la denominación persona con “necesidades educativas especiales”;

“La educación especial es aquella destinada a alumnos con **necesidades educativas especiales** debidas a la superdotación intelectual o bien a discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales...” (Actividad ingreso, año 2016)

Se puede entender que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando:

“...presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad

(bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo". Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, CNREE (1992:20).

Sin embargo las personas con "necesidades educativas especiales" son ante todo personas, y por ende, tienen las mismas necesidades que cualquier persona a lo largo de su vida. Las que varían de acuerdo a las singularidades de cada sujeto, sus características individuales, sus intereses, el contexto socio-cultural en el que se encuentra inmerso, e infinidad de aspectos que hacen del ser humano un sujeto integral.

Pantano (2007) sostiene que algunas personas experimentan ciertas dificultades para satisfacer dichas necesidad y suelen requerir adaptaciones o elementos particulares.

Repensar el concepto de Necesidades Educativas Especiales, remite a los planteos de Marchesi (2001) quien afirma que a pesar de las ventajas de dicha conceptualización han existido diversas críticas, algunas refieren a la vaguedad del término, lo que lleva constantemente a la necesidad de retomar otros conceptos para su comprensión; otras al aumento del porcentaje de alumnos que se puede considerar con Necesidades Educativas Especiales en relación al porcentaje de estudiantes que se consideraban con discapacidad, debido a que no permite diferenciar entre alumnos con problemas de aprendizaje y alumnos con necesidades educativas especiales; en este sentido siempre es la relación individuo- clase social- familia, la que determina la situación del estudiante. También se lo considera excesivamente optimista; ya que pareciera que al centrar los aspectos negativos en el ámbito educativo y en los recursos pueda garantizar el desarrollo de todos los alumnos

Otras críticas provienen de la Sociología de la Educación, sostiene que dicho concepto es una categoría construida socialmente que aparta a ciertos estudiantes en espacios educativos segregadores, es decir, a la escuela especial.

Finalmente puede mencionarse que el concepto pone a las personas en el lugar de necesitar... “necesita algunas herramientas para poder transitar la escolaridad”, tal vez sería más conveniente poner a la persona como poseedora de derechos y no de necesidades.

Por ende, pensar en las necesidades de las personas, con y sin discapacidad, nos lleva entonces a reflexionar sobre la importancia de respetar la diversidad; y repensar cuáles son los factores que influyen de manera negativa en la satisfacción de las mismas, sobre todo aquellas causadas por el entorno.

Otro de los términos que utilizan los ingresantes para referirse a las personas con discapacidad es el de “capacidades diferentes”:

“nuestro deber como futuros educadores especiales es ir preparando a la sociedad y romper las barreras e ideales sobre que los niños y **personas con capacidad diferentes** no pueden” (Actividad de ingreso, año 2013)

Se entiende que la discapacidad parte de un estado de salud específico, pero tal como sostiene Pantano (2007) no se pasa a tener “otras capacidades”, sino que son las mismas, pero configuradas de un modo diferente.

Además, al ser una expresión que se utiliza para denominar a la persona con discapacidad considera al sujeto de manera parcializada, poniendo el acento que la persona no puede realizar el mismo tipo de actividades, ya que tiene “otras capacidades”.

Los estudiantes utilizan con frecuencia para referirse a las personas con discapacidad el concepto de “especial”:

“Es una forma de poder ayudar porque lo que una **persona especial** me provoca hace que tenga la necesidad de brindarles mis futuros conocimientos”(Actividad ingreso, año 2015)

Tal como sostiene Pérez de Lara (1998) hablar de los sujetos en la educación especial como seres con una identidad especial o identidades especiales resulta difícil de significar, ya que el término “especial” es ambiguo, confuso.

La Real Academia Española define lo especial como:

1) Que es muy adecuado o exclusivo para una determinada cosa o persona. "este aceite es especial para máquinas de coser; no le parecía necesario someterme a un tratamiento o una medicación especial"

2) Que es raro, poco corriente o diferente de lo ordinario. "ese tipo tiene un carácter muy especial, hay que saber tratarlo; la calle tenía en esos primeros días de verano un significado especial" (<http://dle.rae.es>)

Sostener que las personas con discapacidad son especiales por tener una discapacidad, pone el acento en una característica determinada y niega la diversidad humana; corriendo el riesgo de negar los derechos y obligaciones que las mismas tienen por el hecho de ser personas.

Otra denominación que se ha identificado es la de persona con discapacidad:

"El propósito de haber elegido la carrera fue para poder cambiar, o mejor dicho, generar cambios en la vida de las **personas con discapacidad...**" (Actividad de ingreso, año 2015)

Pantano (2007) sostiene que al hablar de personas con discapacidad, supone en primera instancia hablar de personas, como todos y todas; y al hablar de personas se hace referencia a la concepción de "sujeto de derecho" es decir, la persona con discapacidad como un sujeto que posee capacidades y necesidades, pero especialmente tiene la posibilidad de construir y decidir su presente y su futuro, su vocación y sus intereses.

En síntesis, en los relatos se identifican diferentes maneras de conceptualizar al sujeto en situación de discapacidad, además es importante mencionar que estas formas coexisten en los diferentes discursos.

Guglielmino (2006) refiere que si se reconoce al otro como portador de una voz, aceptando sus singularidades, se le ofrece un espejo en el cual mirarse, a partir del cual se lo habilita para la búsqueda de nuevos horizontes, pudiendo torcer su destino que de otra manera se presentaría como inmodificable.

Reconocer que las diversas maneras de hacer referencia a la discapacidad tiene implícito concepciones, creencias, ideologías, permita reflexionar para

“poder mirar e inventar ocasiones, que nos brinden la posibilidad de transitar caminos que nutran la alternativa de vivir experiencias, con la intencionalidad de construir otras oportunidades y condiciones, para habitar las diferencias”
Guglielmino, (2006:5)

Es decir, pensar un sujeto en la educación especial implica pensar en diferentes maneras de ser y estar en el mundo, abrir la mirada de-construyendo las posturas hegemónicas y re-construyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia.

3.3 Tareas y contextos de trabajo del educador especial

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene que

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008, p. 18)

Por su parte, la Constitución Nacional Argentina establece el derecho a enseñar y aprender, lo que se corresponde con la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006) en la que se afirma que

“La educación es un prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico social de la Nación” Ley de Educación Nacional 26.206 (2006, p.1)

Caniza de Paez (2010^a) define la misión y la visión de la educación especial como las acciones tendientes a favorecer la integración a las escuelas comunes, y aumentar las intervenciones educativas propuestas desde las escuelas especiales, favoreciendo el

acceso a la educación de niños y jóvenes que debido a la complejidad de sus cuadros asisten a estas instituciones.

Los argumentos de algunos estudiantes ingresantes a las carreras ponen en evidencia que para ellos el contexto de formación de los sujetos que han sido diagnosticados con una discapacidad específica y por la que se necesitan una atención especializada es la escuela especial, ya que al hablar de las tareas en las que puede desempeñarse el educador especial argumentan:

“La educación especial está destinada a alumnos con necesidades educativas especiales que por diversas discapacidades ya sea psíquicas, físicas, mentales no pueden desarrollarse en ámbitos de educación normal.” (Entrevista, año 2016)

Fierro (1990) afirma que la escuela especial surge entre los años 50 y 60 ligada al principio educativo de que los niños diferentes necesitan una educación diferente, se materializó en otros espacios físicos y se planteó los mismos objetivos y metas que la escuela común pero con técnicas y medios diferentes, junto a compañeros con características semejantes. Lo que conduce a pensar que la escuela especial surgió como vía paralela a la escuela común.

En el relato de otro grupo de estudiantes se identificaron afirmaciones que hacen referencia a la tarea educativa del profesor en educación especial teniendo como contexto de trabajo la escuela común, en procesos de integración escolar. Así un estudiante manifiesta:

“(...) es como que me contradigo mucho porque creo que a la persona con discapacidad se le puede enseñar en una escuela normal obviamente con la intervención del profesional de la educación especial y no aparte porque si no es como que nosotros mismos estamos excluyendo de los otros, por eso me contradigo demasiado... yo pienso que el nene con discapacidad tiene que ir a la escuela normal y poder integrarse...” (Entrevista, año 2015).

En este sentido podría entenderse que el acceso a la escuela común no consiste en el simple hecho de que el sujeto con discapacidad asista a ella, sino que debe construir, en la medida de sus posibilidades, los conocimientos curriculares socialmente

aceptados. Además, debe ser un sujeto capaz de decidir en base a sus intereses y necesidades, logrando un proyecto de vida autónoma

Se comparte la idea de que

“La educación común debe partir de reconocer, aceptar y respetar la heterogeneidad que aparece en todo grupo escolar. Esta heterogeneidad es producto de variables individuales que al ser tenidas en cuenta, darán a cada alumno mejores oportunidades para apropiarse de los contenidos escolares” (Caniza de Paez, 2010^a, p. 5).

Por su parte, Górtazar (1990) sostiene que la inserción del docente de apoyo en el aula común no consiste solo en cambiar el espacio de trabajo, sino que tiene que ver con un cambio de concepción. Implica una concepción positiva del aula de la escuela común como espacio que favorecerá los procesos de aprendizaje significativo de la persona con discapacidad.

Es relevante además reconocer que los estudiantes afirman:

“(…) la cuestión es que se enseña y el objetivo de la educación en si es que la persona, es decir, todos tengamos una forma de autonomía y dignidad que nos permita mejorar en algún futuro nuestra vida (…)” (Entrevista año 2015).

Pensar un proyecto de vida autónoma para la persona con discapacidad implica ampliar la mirada para preocuparse y ocuparse no sólo de las primeras etapas del desarrollo, sino de todas las etapa de la vida del sujeto. Favoreciendo trayectorias educativas integrales, que abarquen desde el comienzo de la vida hasta la formación necesaria para el empleo y el trabajo.

Caniza de Paez (2010b) agrega que desde la práctica educativa es imprescindible considerar que las personas con discapacidad son Sujetos deseantes, pensantes, capaces de dirigir su propia vida, con autonomía de acción y libertad de pensamiento.

Tal como refieren las orientaciones del Ministerio de Educación (2009) estas trayectorias educativas integrales requieren itinerarios personalizados, la atención de todas las necesidades del sujeto en los diferentes momentos de su vida, como también la co-responsabilidades entre niveles y modalidades, entre la escuela común y la escuela especial, entre otros aspectos.

Lo que se evidencia en las afirmaciones de las estudiantes, quienes mencionan como otros contextos de trabajo del educador especial la estimulación temprana, los centros de rehabilitación, centros de día, talleres protegidos, espacios de ocio y deporte y la universidad.

Con respecto a la estimulación temprana los estudiantes afirman:

“Dar clases, trabajar con un equipo interdisciplinario, especializarse en distintos ámbitos de la educación especial y dedicarse a eso, por ejemplo estimulación temprana (...) lo que tengo en mente es que una vez recibida, quiero especializarme en estimulación temprana...” (Entrevista, año 2016)

Coriat (1997) caracteriza a la estimulación temprana como una intervención educativa que tiene como propósito favorecer la constitución subjetiva y el desarrollo del niño en su conjunto. En este sentido se entiende dicha intervención como un sostén que se da a la familia con el propósito de favorecer la comunicación de esta con el niño en la primera etapa del desarrollo.

En cuanto a la etapa adulta, las argumentaciones de los estudiantes refieren a otros espacios de los que la persona con discapacidad puede ser parte y que abren otros contextos de trabajo para el educador especial. Entre los cuales se identifican los “centros de día”, “talleres o trabajos protegidos”, “hogar de día”. Los estudiantes expresan:

“... adultos mayores que buscan espacios laborales” (Actividad ingreso año 2016)

“... armar lugares aptos para que las personas con discapacidad puedan trabajar” (Actividad ingreso, año 2016).

“... organizar actividades de recreación y laborales para gente adulta con discapacidad” (Actividad ingreso año 2016).

La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) refiere:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación (Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008, p. 22)

Los diferentes espacios de trabajos que pusieron en evidencia los relatos de los estudiantes conducen a reflexionar sobre la complejidad del campo de la educación especial, tanto desde la amplitud del quehacer educativo como por la diversidad de contextos en los que interviene. En este sentido es necesario repensar los conocimientos, capacidades y habilidades que debe construir el educador especial.

3.4 Cualidades del educador

Los estudiantes al ser cuestionados sobre las cualidades que debe poseer el profesional en el campo de la educación especial hacen referencia a diferentes cuestiones, por ejemplo, un estudiante sostiene:

“Poseer una gran capacidad para la organización y la planificación. Tacto, paciencia y tolerancia. Tener capacidad para animar y motivar a los alumnos. Ser

capaz de llevar a cabo actividades estimulantes y adecuadas. Trabajar con los padres.” (Entrevista año 2016)

Freire (1993) menciona diferentes cualidades de los docentes progresistas, una de ellas es la “tolerancia” la que nos enseña a convivir con lo diferente, aprender y respetar lo diferente.

Otras de las cualidades es la “paciencia” al respecto el autor citado refiere que es necesario que el educador posea la capacidad para trabajar en la tensión entre paciencia e impaciencia, sin limitar su práctica a ninguna de las dos; esto se debe a que la paciencia por si sola puede llevar a la negación de los sueños democráticos y a la obstaculización de los objetivos; y por otro lado la impaciencia sola puede llevar a la acción por si misma, sin de-construir y re-construir los sentidos que se asignan a su práctica educativa.

Por otra parte se observan, por parte de los estudiantes ingresantes, afirmaciones tales como:

“Un educador especial debe ser paciente, perseverante, vocación y dedicación por el trabajo que se está realizando; debe tener mucho amor para dar y ser responsables” (Entrevista año 2016).

Al hablar del amor, podemos relacionarlo con la amorosidad la cuál, siguiendo con los planteos de Freire (1993) no solo apunta al educando sino también al acto de enseñar, un “amor armado” que se afirma en el derecho y deber de luchar, denunciar y anunciar.

Por otra parte, los estudiantes sostienen que el educador especial debe

“(…) ser fiel a lo que quieres y quieres para los que te necesitan o rodean, ser un sujeto estratégico a la hora de enseñar” (Entrevista año 2015).

En este sentido, se puede pensar, que la indecisión o el no tener definido los objetivos de la práctica educativa, pueden afectar a la misma, o alejarla de su cualidad de ser

una práctica transformadora; Freire (1993) refiere a que la capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador, ya que mostrando su capacidad y poder de decisión se enseña la cualidad de poder optar entre diferentes cuestiones.

Todas estas cualidades hacen a la alegría de vivir, necesaria en toda práctica educativa; ya que

Es viviendo —no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos— la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice si a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece (Freire,1993, p. 70).

REFLEXIONES FINALES

En las dimensiones de análisis compartidas se hace evidente que coexisten, en el discurso de los estudiantes, argumentaciones pertenecientes a diferentes concepciones de la práctica educativa, tal vez respondan a las historias educativas y/o escolares por las que transitó cada uno de ellos, a los contextos de crianza en el que construyeron sus creencias. Al mismo tiempo es necesario considerar que esas concepciones educativas diferentes coexisten en la actualidad, en un mismo momento histórico. Lo que conduce a preguntarnos: ¿cómo se configuraran los perfiles docentes de los futuros educadores especiales? ¿cómo influyen las

significaciones que los estudiantes le otorgan a los diferentes aspectos que hacen al quehacer profesional en sus futuras prácticas?

Las categorías de análisis desarrolladas pueden resignificarse considerando los aportes de Freire (2004) quien refiere a que toda práctica educativa posee cinco elementos constitutivos, que se interrelacionan entre sí y la definen. En primer lugar, la presencia de un educador o educadora, que lleva adelante la tarea de educar; en relación a este aparecen los educandos, destinatarios de la práctica educativa, y por ende segundo elemento constitutivo.

Dicha práctica se da en un espacio determinado, que es el espacio pedagógico, al que es necesario conocer y analizar y se constituye en el tercer elemento constitutivo. En relación con el mismo, aparece el cuarto elemento, que es el tiempo en el que dicha práctica se desarrolla, destinado a la producción de saber. Por último, y comprendiendo que toda práctica educativa tiene como objetivo la construcción de conocimientos, identifica como quinto elemento constitutivo los contenidos, es decir, los elementos programáticos que el educador tiene la obligación de enseñar y el educando de aprender, para alcanzar el objetivo de dicha práctica.

En primer lugar, se considera que pensar que los futuros educadores especiales consideran importante la presencia de ciertas cualidades -la tolerancia, la paciencia-impaciencia, la decisión, el amor, entre otras- para ser un buen docente, deja abierta la posibilidad de mejorar el campo de la educación especial, apuntando a la necesidad de trabajar en procesos sociales transformadores, que permitan modificar las estructuras existentes.

Es relevante en este sentido retomar los aportes de Kaplan (2003, en Gluglielmino, 2006) cuando menciona que reconocer al otro como portador de una voz, aceptando sus singularidades, es ofrecerle un espejo en el cual mirarse y a partir del cual se lo habilita para la búsqueda de nuevos horizontes, pudiendo torcer su destino que de otra manera se presentaría como inmodificable.

Se entiende que la postura que cada profesional asuma frente a la discapacidad y las prácticas educativas, podrá obstaculizar o favorecer las transformaciones necesarias en el campo de la Educación Especial. En este sentido es necesario trabajar desde los procesos de formación docente, desde una mirada crítica que permita repensar las nociones naturalizadas con el objetivo de:

poder mirar e inventar ocasiones, que nos brinden la posibilidad de transitar caminos que nutran la alternativa de vivir experiencias, con la intencionalidad de construir otras oportunidades y condiciones, para habitar las diferencias. (Guglielmino, 2006, p. 5)

Es decir, pensar la educación especial implica pensar en diferentes maneras de ser y estar en el mundo, abrir la mirada de-construyendo las posturas hegemónicas y re-construyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia.

La coexistencia de diversas conceptualizaciones identificadas en las categorías construidas y analizadas desde una mirada histórica de la educación especial podrían mostrar que los cambios históricos que han marcado esta disciplina han tenido un correlato en las prácticas sociales, y que el avance hacia conceptualizaciones basadas en principios de la aceptación y el respeto a la diferencia podría aportar a la transformación de la realidad social en la que se encuentran inmersas las personas con discapacidad.

Pérez de Lara (1998) sostiene que a lo largo de la historia de la pedagogía han existido maestros que a partir de su relación con los otros en sus prácticas educativa hicieron espacios de encuentro donde cada uno es acogido en su singularidad, creando así un lugar en el mundo para cada sujeto, un lugar en el que es protagonista y a la vez se relaciona y define en el vínculo con el otro.

Una educación, tal como plantean Duschatsky y col. (2001), que apueste a transitar un camino plural y creativo, abierto a diferentes posibilidades; una educación puesta a disposición del otro que le dé la posibilidad de ser distinto en su ser y estar en el mundo.

Es necesario apelar entonces a dos cuestiones, por un lado la conciencia crítica como profesionales de la Educación Especial, para poder intentar mejorar aquellos aspectos en la formación que influyen de manera negativa en las futuras prácticas docentes; y por otro lado a la esperanza de que cada futuro profesional utilizará las herramientas y conocimientos construidos para apuntar al mejoramiento integral de la vida de la persona con discapacidad y a la transformación social necesaria.

Se cree que estamos en procesos de revisión de la práctica del educador especial, y que se están produciendo cambios significativos... Citando a Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2008). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: Ediciones Del Copista
- Bambozzi, E. (2013). Debates pedagógicos contemporáneos en perspectiva latinoamericana: construyendo una pedagogía latinoamericana de la comunicación. *VI Encuentro Panamericano de Comunicación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Brogna, P. (comp) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE.
- Caniza de Paez, S. (2010^a). Educación Inclusiva: Evolución conceptual, construcciones y contradicciones. *XIX Jornadas nacionales de RUEDES*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Caniza De Paez, S. (2010b). Camino hacia la vida autónoma: “De la cuna a la ciudadanía”. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*. Granada: FUNDAL.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de la persona con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Consejo Nacional De Rehabilitación y Educación Especial. (CNREE). (1992). *Estudio básico sobre las necesidades y oportunidades de las personas con discapacidad en Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Coriat, H. L. (1977). Estimulación Temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 8, pp. 29-34
- Cortese, M. (2004). Educación de la persona deficiente mental. Visión histórica-perspectiva actual. *IV Congreso Internacional de Educación Especial. XIII Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial*. San Luis.
- Duschatzky, S y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros: narrando a los otros en la cultura y en la educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Habitantes de Babel*. Barcelona: Ediciones LAERTES.
- Fernandez Batanero, J. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos*, 30 (119), pp.7-32.
- Fierro, A. (1990). La Escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchessi; C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación (tomo III)*. España. Editorial Alianza.
- Fornasero, S y Vogliotti, A. (2001). *Pedagogía Tradicional: pasado, presente ¿y futuro?* Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la Escuela Ordinaria. En Marchessi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación*, III. España: Editorial Alianza.
- Guba, E. y Lincoln, S. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y. S. Lincoln (eds), *The landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guglielmino, M; Valente, G. y Mendes Rosa, A. (2006). Sujetos y educación especial: de la sujeción a la posibilidad de habitar las diferencias. *XV Jornadas de RUEDES*. Córdoba.
- Kaplan, C. (2012). El valor social de los jóvenes. En A, Graciano y S. Laborde (eds.), *Categorías de lo marginal en la vida escolar* (pp. 59- 74). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos. Aires: Paidós.

- Marchessi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchessi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarroll psicológico y educación. 3. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España: Alianza.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Argentina.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*.
- Pantano, L. (2007). Hablemos sin Eufemismos. *La Fuente*, X(33).
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: LAERTES.
- Pérez de Lara N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (eds), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. España: Alertes.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Taylor, S. J. y Bogdan, A. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verdugo Alonso, M. A. (2003). La concepción de la discapacidad en los modelos sociales, Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. En F. Jordán de Urries. (coord.). *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. (pp. 235-247). Salamanca: Amarú.
- Vogliotti, A, V.; Macchiarola, S.; Nicoletti, Y. y Morales, G (1998). *Formación docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto. EFUNARC.
- Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad entre las perspectivas constructivista y crítica?* Río Cuarto: EFUNARC.

LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

SOCIAL IMPACT ASSESSMENT OF THE DEGREE IN SPECIAL EDUCATION

Asned Edith Restrepo Múnera¹⁶
Universidad de Antioquía, Colombia
asned.restrepo@udea.edu.co.

Maribel Arbeláez Palacio¹⁷
Universidad de Antioquía, Colombia
Maribel_36@outlook.com

Juliana Narvárez Granada¹⁸
Universidad de Antioquía, Colombia
july.z2@hotmail.com

¹⁶ Licenciada en Educación Especial, Magister en psicopedagogía, Coordinadora del Programa Licenciatura en Educación Especial, y asesora del Núcleo de investigación formativa y práctica pedagógica, del Departamento de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: asned.restrepo@udea.edu.co.

¹⁷ Licenciada en Educación Especial en formación de la Universidad de Antioquia. Versión 01. Correo electrónico: Maribel_36@outlook.com

¹⁸ Licenciada en Educación Especial en formación de la Universidad de Antioquia. Versión 01. Correo electrónico: july.z2@hotmail.com.

RESUMEN

La evaluación del impacto social de un programa académico se constituye en un insumo fundamental para los procesos de cualificación de los programas de educación superior. Por esto, el presente artículo da a conocer los resultados obtenidos en la investigación sobre la evaluación del impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial, del Departamento de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (Colombia), a través del desempeño ocupacional de sus egresados (período de 2006 a 2012) en el municipio de Medellín y algunos municipios cercanos. Metodológicamente, se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de investigación evaluativa. Se concluye que el impacto social del programa ha sido muy positivo y significativo, debido a la pertinencia, la relevancia y la aplicabilidad que tiene en el medio donde los egresados se han desempeñado.

Palabras Clave: *Egresados - Desempeño ocupacional - Evaluación de impacto - Educación Especial*

ABSTRACT

The social impact assessment of an academic program constitutes an essential qualification processes of higher education programs input. Therefore, this article discloses the results of research on the social impact assessment of the Degree Programme in Special Education, Department of Primary Education, Faculty of Education, University of Antioquia (Colombia), through the occupational performance of their graduates (period 2006-2012) in the municipality of Medellín and some nearby municipalities. Methodologically, it was part of a qualitative approach in the form of evaluation research. We conclude that the social impact of the program has been very positive and significant, due to the relevance, relevance and applicability having in the middle where graduates have performed

Keywords: *Bachelor - Occupational performance - Impact of evaluation - Special Education.*

Recibido: 23 de febrero de 2016

Aceptado: 5 de octubre de 2016

INTRODUCCIÓN

La investigación denominada “La evaluación del impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial a través del desempeño ocupacional de sus egresados (período 2006-2012), en el contexto de la educación formal y de la formación para el desarrollo humano y el trabajo del municipio de Medellín y algunos de sus municipios cercanos” fue llevada a cabo por dos maestras en formación que cursaban la última etapa del “Núcleo de investigación formativa y de práctica pedagógica” que pertenece a la Licenciatura en Educación Especial, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), acompañadas por la docente asesora de prácticas.

La relevancia de esta investigación radica en que no solo cualifica el proceso de formación de las estudiantes sino que, además, es un punto de referencia para generar propuestas de mejoramiento y transformación en pro de la calidad educativa.

El texto está organizado según el proyecto de investigación que le da origen: planteamiento del problema, objetivos, marco conceptual, metodología, análisis e interpretación de los resultados y recomendaciones.

Planteamiento del problema

Debido a los desafíos derivados de los procesos de modernización y globalización, y los retos de la educación en estos tiempos; las instituciones de Educación Superior, contribuyen con los cambios en relación a las diversas necesidades de tipo educativo, económico y social que se presentan en los contextos donde se requiere el cumplimiento de sus ejes misionales: Docencia, Extensión e Investigación.

En el caso de la Universidad de Antioquia plantea como acción estratégica el “Diseño y desarrollo de estudios de seguimiento y monitoreo de la trayectoria formativa y laboral de los egresados”. Es así, como le compete a las Facultades, y a los Programas adscritos a cada una de ellas, dar cumplimiento a estos compromisos.

En esta perspectiva, la Universidad en su Estatuto General –artículo 16–, define entre sus principios, la autoevaluación, la actualización científica y pedagógica, el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de los Programas universitarios, como acciones permanentes para acceder a los procesos de acreditación para lo cual crea los Comités Centrales y por Facultades y los Comités de Autoevaluación para consolidar estos procesos. Para el caso particular de la Licenciatura en Educación Especial, en el año 2000 recibe la acreditación previa, en el 2005 la acreditación de alta calidad y en 2011 la reacreditación de alta calidad.

Después de cada proceso de acreditación, y producto de los ejercicios de autoevaluación, el Programa define los respectivos planes de mejora y de sostenibilidad. Una de las acciones definidas en dicho plan es la evaluación del impacto social del Programa, que dará cuenta de la efectividad, aplicabilidad y pertinencia del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, y con una perspectiva de cambio, de innovación, de cualificación y de mejora institucional del Programa de Educación Especial; se hizo necesaria y prioritaria la evaluación del impacto social del Programa a través del desempeño ocupacional de sus egresados (período 2006-2012). Esto permitiría evidenciar el rol desempeñado por los mismos en el contexto de la educación formal y de la formación para el desarrollo humano y el trabajo, del municipio de Medellín y algunos municipios cercanos.

Dicha evaluación le aportaría al Programa, no solamente la valoración de la calidad de la formación impartida, sino la ubicación de los egresados y las actividades que ellos llevan a cabo en los diferentes contextos donde se desempeñan. De igual manera, dará cuenta del cumplimiento de los requisitos de acreditación expresados en el factor “Impacto de los egresados en el medio”, característica 36 y 37 (Sistema Nacional de Acreditación, 2013); como también de las transformaciones que se han generado en el contexto en donde ellos se desempeñan y, al mismo tiempo, corroborar la correspondencia de dicho impacto con los ejes misionales: Docencia, Investigación,

Extensión de la Universidad de Antioquia y de los propósitos de formación y el perfil profesional y ocupacional definidos en el Programa.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Evaluar el impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial, a través del desempeño ocupacional de sus egresados (período 2006-2012).

Objetivos específicos

- Analizar la valoración que los empleadores y egresados realizan de la calidad de la formación del Programa Licenciatura en Educación Especial y del desempeño ocupacional de los egresados, en el contexto de la educación formal y de la formación para el desarrollo humano y el trabajo del municipio de Medellín y algunos municipios cercanos.
- Analizar las fortalezas y las debilidades en la formación de los egresados, con respecto a los campos de desempeño definidos en el perfil de formación del Programa Licenciatura en Educación Especial y según las necesidades de los diferentes grupos poblacionales seleccionados.
- Describir y analizar la ubicación laboral y profesional de los egresados en el contexto de la educación formal y formación para el desarrollo humano y el trabajo del municipio de Medellín y algunos municipios cercanos.
-

Marco conceptual

El marco conceptual estuvo compuesto por cuatro capítulos. A continuación, se presentan los aspectos fundamentales de cada uno de ellos.

1. Antecedentes de investigaciones sobre la evaluación de impacto de egresados de Educación Especial

Para tal fin, se revisaron algunas investigaciones sobre evaluación de impacto de programas y egresados de Educación Especial, realizadas en diferentes contextos y países. Ellas son:

“El impacto social del Programa Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia”, en Medellín-Colombia, llevada a cabo por los estudiantes Osorio, J., Zapata, J., Guisao, A. & Casas, S., asesorados por la docente Echeverry (2005).

“La evaluación y seguimiento de Egresados(as) de las Licenciaturas en Educación Especial” de Dávila, Coronado, Cedillo & Guzmán (2009), en México.

“Trayectorias de inserción laboral de las y los graduados de la carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Sistema Educativo Nacional”, en Honduras, cuyos autores fueron Padilla, Rivera, Lanza & Montero (2011).

“La evaluación de las competencias didácticas de los alumnos de la generación 2005-2009 de la Licenciatura en Educación Especial del Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla (BINE)”, de García R. & Meneses, E. (2012), en México.

“Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en Educación Especial, de la Universidad Nacional de Misiones”, de Guzmán (2011), en Argentina.

Algunos de los resultados comunes a dichas investigaciones son: resaltar el reconocimiento que se le hace a la respectiva Licenciatura en Educación Especial, debido a su impacto positivo en el medio, ya que los programas que se evaluaron han ido dando respuesta a las necesidades y al mejoramiento continuo de los contextos donde se han implementado. De cualquier manera, los cambios que se han ido realizando a los planes de estudios han obedecido a dinámicas sociales de diferentes momentos históricos. Esto permite una cualificación de la labor docente en diversos contextos y un impacto positivo en los mismos.

Hay investigaciones que muestran que, en algunos países, existen dificultades para la vinculación laboral de los licenciados en Educación Especial, ya sea porque no se abre concurso docente o porque están siendo ubicados como docentes de educación básica

primaria. A su vez, se hace el reconocimiento favorable de los docentes en relación con: los espacios de resignificación de las prácticas y de su proceso de formación; la adquisición de valores profesionales coherentes con los criterios de una práctica crítica y reflexiva que favorece la inserción laboral del graduado; la construcción de relaciones entre pares y las experiencias de intercambio con otras instituciones universitarias, con asociaciones del ámbito académico y comunitario del país y de países limítrofes.

Programa Licenciatura en Educación Especial

A continuación se presenta una contextualización general del programa objeto de estudio de la presente investigación.

En armonía con los objetivos misionales de la Universidad de Antioquia, la misión de la Facultad de Educación está orientada a la producción de conocimiento en educación y pedagogía y a la formación de maestros para los distintos niveles y contextos educativos del país; incluida la formación pedagógica de profesores universitarios y la formación continua de los maestros en ejercicio; mediante la investigación como eje articulador de la docencia y la extensión y en consonancia con las problemáticas y necesidades de la sociedad contemporánea.

En esa línea, el Plan de Estudios 1604, versión 01, tiene como misión: “Formar maestros en Educación Especial, con competencias profesionales y humanas, para el diseño y ejecución de propuestas educativas de carácter formal, no formal e informal que, enmarcadas en las actividades de docencia, investigación y extensión; les permitan la transformación de los contextos sociales y educativos, basándose en paradigmas internacionales y nacionales, para contribuir a la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y sus familias, bajo el principio constitucional de derecho a la igualdad y de inclusión” (Comité de Carrera, 2004: 18).

En coherencia, tanto con la misión como con la visión, el programa define como propósitos de formación, los siguientes:

Formar un ser humano y un profesional de la educación especial con sentido ético, autocrítico y reflexivo de su saber, de sí mismo y de su entorno.

Formar un maestro competente en su saber específico para aplicar, transformar y generar nuevas propuestas pedagógicas e investigativas que mejoren la calidad educativa y de vida de la población objeto de su formación.

Formar líderes con conciencia y responsabilidad social, con capacidad de gestión y autogestión que dinamicen las prácticas vigentes en pro del mejoramiento de las condiciones sociales de la población con limitaciones o con capacidades excepcionales de la región.

Promover una práctica pedagógico-didáctica para la atención a la diversidad, a partir de la conceptualización, comprensión, formulación y diseño de modelos interdisciplinarios de atención que apunten a la integración social, educativa y familiar de la población objeto de saber.

e) Generar y crear respuestas educativas y de rehabilitación a la luz de los paradigmas pedagógicos y disciplinares, que permitan la construcción de una nueva práctica pedagógica en aras de la diversidad.

Es de resaltar, que la Licenciatura parte del análisis de las necesidades de la comunidad y las modalidades de desempeño profesional seleccionadas para el profesional de la Educación Especial, la educación formal y para el desarrollo humano y el trabajo. En este sentido, superan las prácticas intraescolares para trascender a prácticas comunitarias, intersectoriales e interinstitucionales.

De igual manera, teniendo en cuenta el marco legal vigente sobre la Educación Especial y los parámetros de carácter filosófico y pedagógico contemplados en el plan del programa: “La Facultad de Educación prepara, al futuro profesional de la Educación Especial, para desempeñarse en cuatro campos: en el campo educativo, en cuanto a la atención educativa especializada y la educación regular; en el campo de la salud; en el

campo de la extensión y en el campo investigativo.” (Comité de Carrera, Licenciatura en Educación Especial, 2004:18) 19

Como se expresa en el proyecto pedagógico del programa (2011), las características y la estructura del plan de estudios de la Licenciatura se enmarcan, desde la Facultad de Educación, como instancia académico administrativa que representa el saber pedagógico ante la sociedad e intenta el diálogo abierto entre la pedagogía y los núcleos del saber pedagógico propuestos en el Decreto 272 de 1998.²⁰

Desde dicha perspectiva, la estructura organizativa del plan de estudios está conformada a partir de cinco núcleos de formación: núcleo de sujeto de saber pedagógico, núcleo de sujeto público, núcleo de sujeto formador de la integralidad – educabilidad, núcleo de sujeto enseñante de las competencias adaptativas y académicas funcionales –enseñabilidad– y el núcleo de sujeto de investigación formativa y práctica pedagógica. A cada nivel o semestre, le corresponde un total aproximado de seis o siete materias. La excepción está dada en los últimos dos niveles de formación que le corresponden tres materias; conformando así, un total de 63 materias y 222 créditos.

Para concluir, el abordaje de cada uno de los núcleos en el proceso de formación se orienta hacia el desarrollo de habilidades y competencias en el saber específico y en el saber pedagógico-didáctico. Esto posibilita realizar propuestas innovadoras de

¹⁹ Integrantes del comité de carrera, año 2014: María Elena Vélez Jaramillo Jefa Departamento Educación Infantil, Liliana María Echeverry Jaramillo Coordinadora Licenciatura Educación Especial, Profesoras: Luz Stella Isaza Mesa, Doris Adriana Ramírez Salazar, María Eugenia Gaviria Jaramillo, Mariela Rodríguez Arango y Sergio Ernesto Casas V Representante Estudiantil.

²⁰ Directriz del Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf

intervención, en procura del mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de la población con necesidades educativas especiales en los diferentes ciclos de vida y contextos. En este sentido, los núcleos se desarrollan desde una perspectiva interdisciplinar, tomando en consideración la diversidad y la inclusión social de las personas con discapacidad en todas sus dimensiones.

Conceptualización sobre la investigación evaluativa y la evaluación de impacto social de programas educativos

La investigación evaluativa es el sustento fundamental de la presente investigación. Con respecto a ella, se abordaron asuntos relacionados con la definición, los objetivos, los tipos de investigación evaluativa, metodología y características. Para tal fin se retomaron autores como Correa, Puerta & Restrepo (1996); Pérez (2000), y Escudero (2005), quien define la investigación evaluativa como:

“Tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, programas, centros y agentes; que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos rigurosos múltiples, con la obligación de sugerir, a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como utilización, mejora, acreditación, fiscalización, mejora, etc.” (Escudero, 2005, p. 184).

En esa misma línea, Weiss plantea que aquella tiene como objetivo principal “medir los efectos por comparación con las metas que se propuso alcanzar determinada institución o programa, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes para mejorar la programación futura” (citado por Correa et al. 1996, p 35).

Evaluación de programas y la evaluación de impacto

Se retoman los aportes de Correa et al. (1996), Pérez (2000), Ruiz (2001) con el fin de exponer algunos referentes teóricos sobre la concepción general de evaluación de programas, su justificación, sus objetivos, características y tipos, haciendo énfasis en la evaluación de impacto social. En este sentido dichos autores coinciden en que la

evaluación de programas es un proceso sistemático, donde a partir de la recogida y análisis de la información, esta permite tomar decisiones para el mejoramiento del Programa.

Con respecto a los tipos de evaluación de programas, Caride (citado por Ruiz, 2001:220) establece cinco tipos de evaluación, que van unidas a cada una de las fases de planificación de programas (evaluación de necesidades, de contexto, de diseño del programa, de desarrollo del programa y de resultados del programa). Para la presente investigación el énfasis se hizo en la evaluación de impacto, también llamada evaluación de resultados, la cual según Ruiz (2001):

“(…) permite realmente verificar si el programa satisface las necesidades establecidas. Asimismo, nos remite a la actuación personal, profesional o institucional de los participantes en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado. Es pues, en este contexto de actuación donde hay que reparar verificando si se han satisfecho las necesidades articuladoras del programa, si se ha producido transferencia de lo aprendido, si se producen, igualmente, cambios significativos en la actuación personal o profesional de los destinatarios del programa y no destinatarios del mismo” (p. 229).

De igual manera, la evaluación de resultados es una de las etapas más importantes del proceso de evaluación de programas, como se evidencia en su propósito general (valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa). Es clave en la toma de decisiones sobre el mismo. Se realiza con la finalidad de comprobar la eficacia del programa. De la información que se recoge, salen los resultados en relación con los objetivos y con efectos positivos o negativos no planeados por medio de los criterios preseleccionados.

Metodología

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de investigación evaluativa, tipo evaluación de impacto de programas. El proceso de recolección de la información se realizó entre el año 2013, semestre II, y el 2014, semestre I. El análisis de los resultados, y la socialización de los mismos, se efectuó en

el 2014-II y los dos primeros meses del 2015. Para ello, utilizamos las siguientes técnicas e instrumentos: encuesta, grupo focal, entrevista semiestructurada, revisión documental, notas de campo, bases de datos y triangulaciones y el programa para sistematización Atlas Ti.

Caracterización de la muestra

La población, objeto de estudio, estuvo formada por los egresados del programa del 2006 al 2012. A dicho universo, se le aplicó la encuesta; que fue respondida por un total de 139 egresados. En base a las personas encuestadas, se seleccionó una muestra intencionada de 29 egresados (26 mujeres y 3 hombres); de igual manera fueron seleccionados algunos de sus empleadores.

Con los egresados seleccionados realizamos 4 entrevistas y 12 grupos focales, conformados por 2 o 3 personas. Los integrantes de la muestra se encuentran trabajando en contextos de educación formal y no formal: instituciones educativas oficiales y privadas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG), instituciones y centros especializados, universidades, secretarías de educación municipal y departamental.

En cuanto a los empleadores, fueron elegidos 6, entre directores y coordinadores que son parte de las organizaciones, instituciones, programas e instancias donde se tiene conocimiento que existe la mayor vinculación de egresados del programa:

- En el Instituto Los Álamos y Aula Abierta, entrevistamos a la Directora y la Coordinadora Académica.
- En Amigos con Calor Humano y el Comité de Rehabilitación de Antioquia, las entrevistadas fueron las Coordinadoras.
- En la Unidad de Atención Integral de Medellín (UAI) participaron la Coordinadora Académica y la Administrativa.

- En Asopahines respondieron la entrevista la Directora y la Coordinadora Administrativa. En la Fundación Integar fueron entrevistadas las Coordinadoras de cada uno de los programas que ofrece la Fundación.³

Como criterio básico, para la selección de los egresados, se definió el siguiente: tener una vinculación laboral en, al menos, uno de los campos de desempeño ocupacional definidos por el programa y, desde cada campo, cumplir al menos uno de los roles definidos para cada uno de ellos. Estos se relacionan directamente con el perfil de formación enunciado en el informe: Proceso de Autoevaluación del Programa Licenciatura de Educación Especial, 2004.

Es importante mencionar que el equipo de investigadoras contó con el apoyo de cuatro auxiliares cuya tarea fue la de transcribir las entrevistas realizadas.

Resultados

A continuación presentamos el análisis descriptivo-interpretativo, centrado en las categorías y subcategorías definidas previamente. Estas daban respuesta a los objetivos trazados en la presente investigación. Las categorías son:

- *desempeño ocupacional de los egresados y valoración de la formación del educador especial;*
- *valoración de la formación del Educador Especial y*
- *ubicación laboral y profesional de los egresados y la formación continua y posgraduada relacionada con los egresados.*

En cada categoría aparecen las subcategorías correspondientes.

Desempeño ocupacional de los egresados

Rol desempeñado por los egresados

Se analizaron el campo educativo y el de la extensión y de la salud.

- *En el campo educativo.*

Los empleadores entrevistados en las seis instituciones para el desarrollo humano y el trabajo, reconocen que los educadores especiales son el eje articulador de los apoyos pedagógicos establecidos en los planes de atención para la población a quienes ofrecen sus servicios. Su función es esencial en dichos apoyos ya que lideran, junto a los profesionales integrantes del equipo interdisciplinario, los procesos de flexibilización curricular y los procesos de vinculación ocupacional y laboral, que permiten la inclusión educativa y social de los diferentes grupos poblacionales, a lo largo de su ciclo de vida.

Los 29 entrevistados se desempeñan de la siguiente manera: 15 (quince) trabajan en instituciones especializadas; 4 (cuatro) en la Unidad de Atención Integral (UAI), como

docentes de apoyo; 5 (cinco) egresados forman parte del grupo de docentes de cátedra de la Licenciatura. Además, se desempeñan en otras instituciones en cargos administrativos o académicos. Por ejemplo, como, asesora académica, directora del Programa de Licenciatura en educación preescolar, asesora pedagógica, docente de grado, orientador temático y formadora de docentes en ejercicio. 3 (tres) egresados se desempeñan como docentes de grado.

Cabe aclarar que una de las docentes de este grupo también forma parte de los docentes de la cátedra en el programa.

- *En el campo de la extensión y de la salud.*

Algunos de los egresados citados anteriormente han participado en forma activa en procesos de gestión, redes, mesas de trabajo, comités intersectoriales y construcción de políticas públicas referidas a la educación y al desarrollo de las personas en situación de discapacidad. Se desempeñan como: integrante de la Red Antioqueña de Niñez (REDANI); coordinadora del nodo RBC (Rehabilitación Basada en la Comunidad), de Antioquia, en la institución donde trabaja; integrante del Comité de Discapacidad, del municipio de Sabaneta; integrante y líder del Comité de Inclusión, del corregimiento de San Cristóbal; participante del Comité de la Niñez, de la Comuna 10; integrante de la Mesa de Discapacidad, del municipio de Río Negro, Antioquia; participante en la elaboración de políticas públicas de Antioquia, en representación del municipio de Sonsón; integrante de la Mesa de trabajo del plan ²¹ municipal de

²¹ -Asociación Asopahines: Institución que atiende niños, jóvenes y adultos en situación de discapacidad Intelectual. Con sus proyectos (Pedagógico, Producción sin límites, ASOPAHINES Proyectándose a la Comunidad) y cursos de extensión, muestra otras alternativas posibles en función de la calidad de vida de esta población.

-Aula Abierta: Atiende a niños, niñas sin problemas en el desarrollo, con programas de estimulación adecuada, natación, talleres de lectura, escritura, matemáticas y computadores. A su vez población con discapacidad cognitiva y/o motora, a través de programas educativos, de habilitación y de rehabilitación. Cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por fonoaudióloga, educadores especiales, psicóloga, fisioterapeuta y médicos.

-Amigos con calor Humano: La asociación amigos con calor humano es una institución de carácter social, no gubernamental, sin ánimo de lucro atiende a niños/as, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, en situación de discapacidad física y cognitiva leve. Con sus

discapacidad de Sabaneta; representante legal de la Asociación de Egresados de Educación Especial (ASOEDES) desde que se inició en el año 2010.

Dos egresadas se desempeñan, y se han destacado, en programas o proyectos de prevención y rehabilitación. Una, participa en el proyecto “Escuelas y colegios saludables” mientras otra, trabaja en el programa “Medellín sana y limpia de adicciones”.

- *Experiencias significativas que han impactado a la comunidad.*

Durante su trayectoria laboral, los egresados han llevado a cabo experiencias significativas que han impactado y transformado los contextos a los que fueron dirigidas. Algunas de ellas son:

- **Trabajo con familia:** el educador especial vincula a la familia en las diferentes dinámicas institucionales que él mismo ha confeccionado. Un ejemplo de ello, es el “Programa de Inclusión Educativa” implementado en una de las instituciones especializadas del municipio de Itagüí. Allí, las egresadas expresan

programas: Vivencias; arte, opción de vida; creciendo con amigos; plenitud dorada; tertulias; construyo mi futuro; camino con amigos.

-Comité de Rehabilitación: Atiende a personas en situación discapacidad, su familia y la comunidad en general. Cuenta con programas tales como: Apoyo a la Inclusión Ocupacional y Laboral; Programa apoyo a la inclusión educativa; Programa Apoyo a la Inclusión Familiar y Social; Rehabilitación Niños y Adolescentes; Rehabilitación Adultos; Modelo de Atención.

-Integrar: Atiende niños y jóvenes con Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad Intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Cuenta con los servicios de evaluación transdisciplinaria, intervención inicial, apoyo a la inclusión, inclusión de niños con TDAH y habilitación integral.

-Instituto los Álamos: Atiende a personas con discapacidad cognitiva y sus familias. Con programas de estimulación adecuada, Habilitación funcional, Habilitación ocupacional, Atención especializada, Apoyo a la inclusión educativa, Hogares sustitutos –discapacidad o enfermedad de cuidado especial, Evaluación Interdisciplinaria y Disciplinaria; Asesoría Y Capacitación.

-Unidad de Atención integral (UAI): Conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales ofrecen a los establecimientos educativos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales.

que este ha impactado positivamente, ya que el trabajo articulado con las familias y los apoyos que se les brinda, favorecen el proceso educativo del estudiante. Esto nos permite concluir que el trabajo con las familias ha logrado un impacto significativo, ya que se ha movilizó a muchas de ellas; se han cambiado concepciones, miradas y mitos sobre las personas en situación de discapacidad; se han formado, empoderado, sensibilizado a las familias y, por ende, se han transformado las dinámicas familiares.

- **Capacitación a docentes:** la experiencia llevada a cabo por los entrevistados está basada en procesos de capacitación a docentes y personal directivo en las instituciones donde trabajan.
- **Proyectos y programas pedagógicos:** son muchos y variados los proyectos de aula y programas que los egresados realizan y lideran al interior de los grupos que tienen a cargo. Han logrado transversalizar las dinámicas institucionales. Las planeaciones y la implementación de los proyectos las llevan a cabo con el equipo interdisciplinario y de acuerdo con las características y necesidades de la población. Las temáticas, alrededor de las cuales giran los proyectos de aula, hacen alusión a: habilidades sociales, disciplina positiva, prevención y detección de abuso, hábitos de vida saludable, lectura, escritura, control de emociones, derechos, etc.
- **Programas vocacionales y convenios con empresas:** una de nuestras egresadas está trabajando en el programa “Pacto de productividad”, a nivel nacional y auspiciado por entidades nacionales e internacionales, que tiene como meta vincular a personas con discapacidad.

Valoración del desempeño de los egresados

Esta categoría, retoma aspectos relacionados con la valoración de las prácticas profesionales en el ámbito de la docencia. Destaca fortalezas, debilidades y competencias evidenciadas por los egresados. Algunas de las fortalezas coincidentes que expresan los empleadores son:

- Los egresados poseen elementos conceptuales, didácticos y metodológicos que les permiten ser altamente competentes para hacer el diseño e implementación de un plan de atención o de propuestas de intervención pedagógica definidas para la población con discapacidad o diversa.
- Egresan con un perfil muy completo, ya que son conocedores de su saber y tienen una postura clara desde un trabajo integral. Por ello, son docentes que aportan y se apropian de las dinámicas institucionales. Es considerado el profesional más importante, por su liderazgo, en los procesos educativos.
- Tienen la capacidad de ser propositivos y proactivos. Pueden incursionar en diferentes campos con pertinencia y claridad conceptual.
- Poseen la capacidad de gestionar y trabajar con diferentes poblaciones como familia, maestros de las instituciones, etc. Hacen un muy buen trabajo con la familia y logran articularlo con la institución y con los apoyos definidos para la población.
- En cuanto a las competencias conceptuales y procedimentales, los egresados evidencian capacidades para: dominar el discurso propio de la Educación Especial; planear, organizar y gestionar la implementación de estrategias de intervención pedagógica, prácticas propias de las dinámicas institucionales; implicar a los padres de familia en los procesos llevados a cabo con sus hijos; hablar, escuchar, escribir (habilidades comunicativas); formular proyectos pedagógicos acordes con las necesidades de la población; utilizar las

tecnologías de la información; reflexionar sobre las necesidades propias del lugar donde se desempeña, entre otras.

- En lo actitudinal se resalta: trabajar en equipo, ser líder, disciplinado, propositivo, creativo, sensible, observador y perseverante; actualizarse permanentemente, comunicarse con los otros de manera asertiva y resolver problemas.

Algunas debilidades son:

- A pesar de que salen formados en lo pedagógico con un enfoque inclusivo, cuando les corresponde abordar población con discapacidades severas y múltiples, que requieren de muchos apoyos, se muestran más coartados para acompañar dicho proceso.
- Al principio de su vinculación laboral evidencian falencias a nivel escritural. Sobre todo en asuntos relacionados con el lenguaje propio de la institución. Esto se debe a la cultura institucional de la misma pero, a medida que avanzan en su experiencia, van perfeccionando dicho aspecto.
- Al ingresar a la institución se les dificulta el manejo de grupo. Una de las razones expresadas es que durante su proceso de formación, especialmente durante la práctica pedagógica, siempre han recibido el apoyo del docente cooperador.

Valoración de la formación del educador especial

La presente categoría comprende dos subcategorías: **fortalezas y debilidades** del proceso de formación.

Una de las mayores **fortalezas** que resaltan los egresados y empleadores es la referida al núcleo de prácticas y microprácticas tempranas porque, desde allí, se han logrado transformar escenarios y prácticas pedagógicas. Dicho reconocimiento ratifica que la formación brindada es de alta calidad, y permite proponer y diseñar estrategias,

teniendo en cuenta características de grupos poblaciones, e intervenir en los diferentes campos definidos en el perfil.

Como **debilidades** expresan que es necesario profundizar en temáticas que son fundamentales y acordes a las dinámicas educativas actuales: el enfoque de derechos, RBC, gestión escolar y primera infancia. Los términos se transforman y, por consiguiente, también el campo va evolucionando. Entonces, se hace necesario que el programa dirija su formación hacia a las demandas del medio.

Ubicación laboral y profesional de los egresados y la formación, continua y posgraduada, relacionada con estos

La información que da cuenta de esta categoría nos permitió hacer un seguimiento sobre los lugares e instituciones donde están trabajando actualmente los egresados y el tipo de formación llevada a cabo y requerida, posterior a su graduación. Dicha información se constituye en un insumo para pensar la cualificación profesional y laboral de los mismos, no solamente con propuestas planteadas desde el programa sino también desde la Facultad de Educación como formadora de maestros y maestras.

- Año de egreso: el total de egresados, seleccionados para la muestra, cumplió con el período elegido de la presente evaluación para las promociones de 2006 a 2012. Se evidenció que la mayoría, 7 por año, fueron egresados en el 2008 y el 2009; dicho número obedece a que el mayor nivel de respuestas en la encuesta les compitió a estas promociones, egresados que cumplían con los criterios definidos para la selección de la muestra. Además, dan cuenta de un tiempo prolongado en el ejercicio docente. El resto corresponde a: 3 en 2006, 4 en 2007, 2 en 2010, 2 en 2011 y 4 en 2012, los que también aportaron significativamente a los resultados de la investigación

- Ubicación laboral y profesional de los egresados: el total de los egresados seleccionados (29) trabajan actualmente en los siguientes municipios: Bello (2), Envigado (1), Itagüí (3), Medellín (22), Sabaneta (1).

La jornada en que trabajan son: Ambas jornadas (24), fines de semana (1), mañana (3), por horas (1).

En relación con el tipo de contratación, los egresados se encuentran ubicados de la siguiente manera: contrato de cátedra (2), contrato a término fijo (9), contrato laboral sin especificación (3), contrato término indefinido (3), vinculación de planta y de cátedra (1), vinculación de planta (2), contrato prestación servicios y de cátedra (1), contrato término indefinido y prestación de servicios (1), prestación de servicios (7).

La gran mayoría de los egresados tiene un contrato a término fijo o por prestación de servicios. Muy pocos cuentan con un contrato indefinido, lo que nos permite interpretar que esta situación genera limitaciones económicas, profesionales y sociales. Como consecuencia, temen iniciar su formación posgraduada o adquirir bienes ya que el tipo de contrato que poseen no les genera estabilidad laboral y les implica el cambio constante de empleo y de empleador.

El tiempo de vinculación, de los egresados con la institución, es el siguiente: más de 0 y menos de 1 año (5), más de 1 y menos de 2 años (6), más de 2 y menos de 3 años (2) más de 3 y menos de 4 años (4), más de 4 y menos de 5 años (6), más de 5 y menos de 6 años (1), más de 6 y menos de 7 años (1), otros (4). Esto nos permite concluir que la mayoría de los egresados no permanece por períodos largos en las instituciones donde son contratados; el máximo tiempo de permanencia es de 5 a 6 años.

- Formación posgraduada

En cuanto a esta, el 10% tiene especialización, el 38% ha culminado la maestría y el 52% aún no ha realizado estudios de posgrado. Las razones que estos últimos aducen es la falta de oferta existente en el medio sobre áreas de su interés y, en especial, de aquellas que complementen su formación básica. De igual manera, a muchos de ellos se les dificulta acceder a dicho nivel de formación por el costo elevado que tienen los posgrados en Colombia.

- Las áreas de interés de quienes realizaron la especialización hacen alusión a:
Intervenciones psicosociales, salud mental del niño y del adolescente, administración de la tecnología educativa, farmacodependencia, actividad física y salud, y producción de textos e hipertextos. En cuanto a la maestría, la tendencia es en educación con el acento puesto en: ambientes de aprendizaje, diversidad, desarrollo humano. También en otras áreas como: desarrollo infantil, motricidad, lingüística, salud mental, trastorno del espectro autista.
- Formación continua
Con respecto a esta, es evidente que 24 egresados se encuentran interesados en propuestas de formación. Las áreas de interés planteadas muestran que las más representativas son las que hacen referencia a la psicopedagogía, en primer lugar, y luego discapacidad, inclusión, atención a la diversidad y educación, en concordancia con las propuestas para la formación posgraduada.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo descrito a lo largo de la presentación de los resultados y a partir de la pregunta orientadora de esta investigación: ¿cuál es el impacto social del Programa a través del desempeño ocupacional de sus egresados (período 2006-2012) en el contexto de la educación formal y de la formación para el desarrollo humano y el trabajo del municipio de Medellín y algunos de sus municipios cercanos?, concluimos que *el impacto social del programa ha sido muy positivo y significativo, debido a la pertinencia, la relevancia y la aplicabilidad que tiene en el medio donde los egresados se han desempeñado.*

Las dimensiones e indicadores que permiten ratificar dicho impacto están de acuerdo con lo planteado por Tejada, Fernández, Jurado, Torelló, Gámez & Ruiz (2008). En esa línea, Biencinto y Carballo (citados por Tejada *et al.*, 2008) definen las siguientes dimensiones de la evaluación de impacto: satisfacción (índice de calidad del programa y correcto funcionamiento del mismo); valor añadido (incremento de conocimientos tras haber participado en un programa de formación y su posterior transferencia al puesto de trabajo); mejora del estatus profesional (incremento de las competencias profesionales), y mejora organizacional (incremento de las competencias institucionales).

Teniendo en cuenta lo propuesto por los autores citados, definimos como *indicadores o niveles de evaluación de impacto* los siguientes:

Grado de aprendizaje logrado.

Se pretende verificar si han alcanzado los objetivos definidos en la acción formativa.

- El programa forma a los educadores especiales de manera integral, lo que les permite: planear, proponer, liderar, gestionar y, por ende, transformar los contextos donde se desempeñan.
- En esa misma línea, encontramos como relevantes las observaciones positivas frente a las competencias conceptuales y procedimentales de los egresados al momento de acompañar procesos de intervención pedagógica, con los grupos poblacionales con los que se relacionan y para los cuales fueron formados. Su papel en los grupos interdisciplinarios es fundamental. Además, es significativa la responsabilidad y el papel protagónico que le dan a los educadores especiales en las instituciones.
- Cabe resaltar el hecho de que los educadores especiales, egresados del programa, sean competentes para desempeñarse en los diferentes programas que se llevan a cabo en las instituciones y organizaciones donde trabajan y, además, que lo hagan en base a los conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal adquiridos durante su formación; la cual, a través de su desempeño profesional, ha impactado y transformado diferentes contextos.
- La labor que cumplen los egresados es de suma importancia en la sociedad. Es una necesidad que hayan docentes formados en la comprensión de la diferencia, de la discapacidad y de la diversidad que se desempeñen competentemente. En ese sentido, son valorados por ser sensibles, flexibles y necesarios.

Transferencia al puesto de trabajo

Es decir, la valoración de la puesta en práctica de los conocimientos y las habilidades desarrolladas en la acción formativa (en otras palabras, evaluar cómo los participantes ponen en práctica los aprendizajes adquiridos). Al respecto concluimos que:

- El educador especial complementa la formación del maestro regular, en cuanto a la didáctica, y en responder a las necesidades particulares del niño y de la familia. Cumplen funciones que no las realiza otro educador; tienen la capacidad de liderar

proyectos, atender las necesidades de la comunidad, apoyar procesos individuales y grupales; son recursivos, creativos, innovadores, logran generar un desarrollo local inclusivo y transformaciones sociales. Ello nos permite ratificar que:

“Los profesores de educación especial tienen un rol muy importante para promover y apoyar la participación y el éxito de todos los estudiantes; sin embargo, esto requiere, ambición y compromiso a cuidar el aprendizaje de todos los alumnos y no solo de algunos. Hacer esto requiere de nuevas formas de trabajo por parte de los maestros de educación especial y éstas deben ser emprendidas a pesar de las barreras políticas que siguen vigentes” (Florián, 2014: 34).

- Las experiencias significativas narradas por los egresados y empleadores permiten dar cuenta del cumplimiento de la misión, los propósitos y el perfil de formación definido por el mismo. Los egresados constituyen evidencias de calidad del programa, lo que se refleja en la transferencia del conocimiento y en los cambios que se han generado en la comunidad educativa en donde se desempeñan. A manera de evidencia, destacamos la siguiente afirmación de una egresada:

“En las instituciones uno siente que cada año hay transformaciones, uno logra cosas y uno aprende a hacer las lecturas así microscópicas, porque hay poblaciones con las que uno es maravillado por el cambio, aunque para el exterior puede que no sea, pues, como tan evidente”.

Satisfacción de los participantes

Esto es, el agrado de los participantes ante la formación recibida; en qué medida les ha gustado y cómo consideran que dicha formación puede resultarles de utilidad en el desempeño de su trabajo. Las conclusiones más representativas que dan cuenta de dicho indicador son:

- La totalidad de los participantes consideran que el programa debe seguir formando educadores especiales, ya que es necesario que haya profesionales idóneos para que diseñen, e implemente proyectos, propuestas, programas, etc., para la

atención educativa de la población vulnerable. En las instituciones educativas, tanto privadas como públicas; son necesarios para el asesoramiento a los profesores de áreas específicas de la educación formal lo cual es, según la ley 115, “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en ciclos lectivos, con pautas curriculares conducentes a grados y títulos” (Ley general de educación 115 (1994), art 10); en la educación para el desarrollo humano y el trabajo y para la comunidad educativa en general. Por esto:

“Las instituciones de educación superior como entes responsables de la formación de docentes, poseen el compromiso social de ofrecer al país profesionales con un perfil pertinente a los tiempos, a las necesidades y demandas que deben dar respuestas asertivas y oportunas en aras de propuestas transformadoras” (Herrera, Segura, Ruiz, Hernández, León & Cháves, 2013: 57).

- El egresado ha recibido una formación académica y profesional, influenciada por ciertos valores, creencias, costumbres, actitudes y prácticas propias del espacio de formación que lo impregna de un sello particular. Al respecto, una de las egresadas expresa: “Es que ser de la Universidad de Antioquia es un orgullo [...] la educación especial en la Universidad de Antioquia tiene un prestigio en la sociedad”. Lo anterior permite inferir que el sello que deja la Universidad es el resultado de una cultura institucional y esta se hace explícita en su visión, misión, propósitos de formación e implícita en los diferentes cambios y transformaciones que se dan entre los diversos actores de la comunidad académica.
- Es pertinente y aplicable, en tanto le permite al egresado poder tener conocimiento de la parte teórica (diagnóstico y caracterización de la población, estrategias didácticas y modelos de intervención) y, también, de todas esas realidades del contexto, a diferencia de otros profesionales del campo de la educación, que únicamente se enfocan en un saber específico.

- El Programa Licenciatura en Educación Especial posee coherencia interna y satisface las necesidades del contexto en los cuales sus egresados se han desempeñado o van a desempeñarse; especialmente en el campo educativo. De igual manera, podemos verificar y valorar las bondades y el éxito del mismo, evidenciado en ellos por la transferencia de lo aprendido, y porque han producido cambios significativos, muy valorados por la comunidad educativa de las diferentes instituciones y organizaciones donde trabajan.
- El programa le ha permitido, al 100% de los egresados entrevistados, adquirir conocimientos y herramientas suficientes en relación con el componente investigativo. Dicho asunto ha sido posible por ser un componente transversal en las prácticas tempranas, y fundamental para el proyecto de grado. Por esto, los egresados que han realizado especializaciones (10%) y maestrías (38%) expresan que, al llegar a la formación postgraduada, logran asociar y aplicar dichos conocimientos. Esto permite que no se genere un abismo entre el pregrado y el posgrado.
- En los 29 egresados que formaron parte de la muestra se evidencia una clara identidad como profesionales de la Educación Especial; ratifican su elección, lo que se advierte en las experiencias narradas por ellos mismos y en la valoración de muy buena (93%) y buena (7%) sobre la formación recibida. Además, valoran y reconocen su propia labor, su experiencia como docentes y su desempeño profesional. Al respecto, una egresada plantea: “es que la pertinencia, la acogida, la calidad que se busca y que se encuentra en nosotros es reconocida por toda la sociedad, excepto por el Estado”.
- Se reconocen como profesionales autónomos, responsables en tareas como la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes y la gestión institucional, entre otras. Manifiestan amor por su carrera, un aprecio muy grande por la Universidad y un gran sentido de pertenecía al programa. Otra egresada, reafirma lo anterior:

“Fue una bendición para mí formarme como educadora especial en la Universidad de Antioquia. Yo creo que la formación que nos brinda el programa corresponde mucho a las exigencias que hay a nivel social frente a la diversidad, o sea, nosotros no solo somos preparados para trabajar con la discapacidad, sino también para ser sensibles y flexibilizar también esas atenciones con otro tipo de población vulnerable”.

- Cuando los egresados hablan de sus trayectorias, resaltan la importancia que tuvo la formación ofrecida por el programa para su proyecto de vida, para su desempeño laboral y, en general, para lo que hacen día a día. Al respecto, mencionaba una egresada:

“Yo creo que la formación que nos ha dado la universidad nos ha permitido tomar posición en cada lugar donde estamos, porque yo creo que ha sido tan abierta la información, que nos perfilamos en muchos campos y podemos llegar a aportar para muchos procesos”.

Recomendaciones de acciones mejoradoras

A continuación, presentamos las recomendaciones que los egresados y empleadores le realizaron al programa, con el fin de fortalecerlo y cualificar la formación de sus futuros egresados y, por ende, de sus maestros y maestras en ejercicio. Cabe aclarar que los empleadores no tienen un conocimiento pleno del programa, por lo que sus sugerencias están enmarcadas en las necesidades subyacentes a la labor del egresado que trabaja en las instituciones que ellos dirigen.

Desde los empleadores se sugiere:

- En relación con el plan de estudios: la mayoría de los empleadores sugieren que se debe enfatizar en áreas y temáticas relacionadas con: inteligencia emocional, desarrollo psicomotriz, Ley 1618 de 2013 con respecto a los derechos de las personas en situación de discapacidad, Rehabilitación basada en la Comunidad

(RBC), trastornos mentales, inclusión en el bachillerato y educación superior, enfoque de derechos, y profundizar en los ciclos vitales, especialmente en primera infancia y adultos mayores.

- Acerca de la formación continua: sugieren ofertar charlas, conferencias, seminarios, diplomados, entre otros, referidos a discapacidad, y actualización en cursos relacionados con el componente pedagógico.

Desde los egresados, sus recomendaciones parten del conocimiento y claridad que tienen frente al programa. Esto les otorga los suficientes criterios para plantear las siguientes sugerencias:

- Al núcleo de prácticas pedagógicas le recomiendan realizar prácticas relacionadas con autismo, trastorno de atención e hiperactividad (TDAH) y talentos excepcionales. Que estos no sean cursos electivos, sino integrados al pénsum.
- Realizar prácticas pedagógicas en hospitales, con el fin de que en el momento en que la familia reciba la noticia sobre la situación de discapacidad del niño o la niña, el docente pueda ser parte del equipo, acompañando la primera impresión, y posteriormente el duelo vivido por ellos.
- Crear redes que permitan la participación activa de los egresados y la visibilización del programa, tanto a nivel de comunidad como de Estado, ya que la Licenciatura debe tener la suficiente fuerza y validez que merece.
- Una de las recomendaciones más latentes y alentadoras para el programa es la necesidad que expresa el 100% de egresados de continuar el proceso de formación de licenciados en Educación Especial.
- Tanto egresados como empleadores hacen la sugerencia de continuar con la formación posgraduada y continua desde la Facultad y que les permita a los egresados actualizarse desde sus propios intereses.

- Es de aclarar que algunas de las recomendaciones presentadas anteriormente ya se han puesto en marcha mediante el cambio de pensum, actualmente en la versión 02 del año 2010, siguiente a la versión de egreso de los entrevistados.

Para el equipo de investigadoras, el tipo de evaluación llevada a cabo es de alta importancia para cualquier programa y, específicamente, de Educación. Consideramos necesario continuar con dicho proceso de evaluación pero enfocado en otro tipo de audiencias. Al respecto, sugerimos que sea con los egresados y empleadores que se encuentran trabajando en la educación formal, con las personas en situación de discapacidad y sus familias, quienes vienen acompañando los egresados. De igual manera, extender este tipo de investigación a los municipios de las regiones de Antioquia donde, en la actualidad, el programa tiene egresados. Resulta de suma importancia conocer el impacto y hacer comparaciones con la presente investigación. Como investigadoras, resaltamos la participación positiva de la comunidad educativa: egresados y empleadores, ya que siempre tuvieron una buena disposición para ser partícipes de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Correa, S. Restrepo, B. & Puerta, A. (1996). Los conceptos de institución-evaluación e investigación evaluativa y aproximación a una tipología de evaluación. En: *Investigación Evaluativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de la investigación social*(pp. 18-45). Bogotá. Colombia. Recuperado de: <https://www.contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo6.pdf>
- Comité de Carrera Programa Licenciatura en Educación Especial (2004). Informe Proceso de Autoevaluación Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Comité de Carrera Programa Licenciatura en Educación Especial (2009). Primer encuentro de Egresados(as) y egresadas de la Licenciatura de Educación Especial. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Comité de Carrera Programa Licenciatura en Educación Especial (2011). Informe de Autoevaluación 2006- 2011 de la Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia, Colombia.

Comité de Carrera Programa Licenciatura en Educación Especial (2011) Proyecto Pedagógico del Programa. Medellín, Universidad de Antioquia, Colombia

Dávila, A. Coronado, D. Cedillo, C & Guzmán, F. (2009) *La evaluación y seguimiento de Egresados(as) de las Licenciaturas en Educación Especial*. México. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Ponencia%20SEGUIMIENTO%20EGRES.pdf>

Estatuto General de la Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior N°1 del 5 de marzo de 1994. Recuperado de https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/582e2ba1-c294-4515-961c-96530772faeb/EstatutoGeneral07_12_2011.pdf?MOD=AJPERES

Florian, L. (2013-1014) La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), pp. 27 -36. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/>

García R. & Meneses E. (2012). La evaluación de las competencias didácticas de los alumnos de la generación 2005-2009 de la Licenciatura en Educación Especial del Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla (BINE). México.

Recuperado

de:ride.org.mx/111/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/15/15

Guzmán, F. (2011). Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en Educación Especial. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Herrera, A., Segura, S. Ruiz, L., Hernández, A., León, H. Cháves, A. (2013). Miradas de un Perfil Profesional Docente en Educación Especial en el Marco de la Complejidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 11, (1). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/>

Escudero, T. (2005-2006) Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. Contextos educativos. 8 (9), 179-199 Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2091397.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación 115. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 272. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

Ministerio de Educación Nacional (2010). Decreto 1295. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

Padilla S., Rivera F., Lanza M. & Montero A. (2011). Trayectorias de inserción laboral de las y los graduados de la carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Sistema Educativo Nacional. Honduras

Osorio, J., Zapata, J., Guisao, A. & Casas, S (2005). Impacto social del Programa Licenciatura en educación especial. Trabajo de grado estudiantes pregrado Programa Educación Especial. Universidad de Antioquia, Colombia

Pérez, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>

Ruiz, B. (2001), "La evaluación de programas de formación de formadores". Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Retomado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5003>

Sistema Nacional de Acreditación. Consejo Nacional de Acreditación CNA Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá, D.C., Colombia, enero de 2013. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Tejada, J. Fernández, E. Jurado, P. Torelló, O. Gámez, A & Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un Programa de formación de formadores. Tesis doctoral. En: *Revista de Pedagogía*, 60 (1), 163-186. Universidad Autónoma de Barcelona, Bordón. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2692009>

MATÍAS: UNA INFANCIA PATOLOGIZADA POR LA CONDUCTA

MATÍAS. A CHILDHOOD PATHOLOGIZED BY BEHAVIOR

María Noel Míguez²²
Universidad de la República
marianoel.miguez@cienciassociales.edu.uy

Lucía Sánchez²³
Universidad de la República
luciasanchez.s@hotmail.com

RESUMEN

Quedar confinado a ser adormecido en las sensaciones, percepciones, acciones y formas de expresarse puede ser, muchas veces, la solución del mundo adulto ante sus propias incomodidades frente a un mundo infantil en movimiento. Cuando las situaciones pasan de miles de niños y niñas que están siendo medicados con psicofármacos en el Uruguay, como forma de regular sus movimientos “exacerbados”,

²² Licenciada en Trabajo Social desde 1997. Posdoctora en Prácticas y Representaciones Políticas (París 7, Francia), Doctora en Ciencias Sociales (UBA, Argentina), Magister en Servicio Social (UFRJ, Brasil). marianoel.miguez@cienciassociales.edu.uy

²³ Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelAR) en el año 2011. luciasanchez.s@hotmail.com

habría que empezar a desnaturalizar de una buena vez si no se trata de la (ir) responsabilidad colectiva del mundo adulto. A través de la historia de Matías²⁴ se presenta una vida singular que, con ribetes distintos en sus particularidades, se repite en varios contextos familiares y educativos.

Palabras clave: *Infancia - Psicofármacos – Educación - Familia*

ABSTRACT

Being confined to be lulled into feelings, perceptions, actions and forms of expression can be many times the solution of the adult world to their own discomforts of a child's world in motion. When situations go out of thousands of children being medicated with psychotropic drugs in Uruguay as a way to regulate their movements "exacerbated" we should begin to denature if it is not the collective (ir)responsibility adult world. Through the story of Matias a singular life, weltd different in their particulars, repeated in several family and educational contexts is presented.

Keywords: *Childhood - Psychotropic Drugs – Education - Family*

Recibido: 10 de marzo de 2016

Aceptado: 25 de abril de 2016

²⁴ Los nombres son ficticios, a modo de preservar la identidad de los entrevistados y su familia.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo nace a partir de una historia de vida, que surge del trabajo de campo realizado para una investigación llevada a cabo durante el año 2014 con el título: “Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar”²⁵. Dicho estudio, brindó una mirada compleja y actualizada en torno a la situación de la medicación con psicofármacos en la infancia uruguaya y los entramados consecuentes con su patologización y etiquetamiento.

¿Por qué tomar una situación en particular? Porque la situación de Matías da cuenta de una singularidad concreta, cuya realidad se particulariza en un espectro bastante amplio de la infancia en el país. Matías, con su historia de vida y su vida cotidiana, es uno de los tantos niños que está siendo medicado con psicofármacos, desde una edad muy temprana, sin tener un diagnóstico que dé cuenta, al menos desde el discurso médico clasificatorio y calificadorio, de una “enfermedad”.

Matías tenía 7 años en el 2014, fecha en la cual se realizaron las entrevistas a él, su familia y a los referentes educativos del colegio privado al que concurría. A partir de algunas “conductas observadas” por la familia y la maestra de Matías; Julieta, su madre, lo lleva a consulta con su pediatra quien, sin mediar objetivación alguna, hace un pase directo a Psiquiatría Infantil. En el momento de dicha consulta, Matías era atendido en un servicio médico mutual al cual asiste por lo general la clase trabajadora/media de Montevideo. Sin embargo, ante la alta demanda del servicio de Psiquiatría Infantil, las demoras en concretar consultas y el poco tiempo, en el sentir familiar, que se le dedicaba a su hijo; deciden cambiarlo a un servicio médico privado con mayor grado de personalización y, obviamente, mucho más costoso. Según el discurso de Julieta, a partir de estas primeras consultas y un devenir sinuoso, cargado de otras tantas consultas más, deja de trabajar para “dedicarse de lleno” a su único

²⁵ Estudios Sociológicos Editora (ES Editora), Buenos Aires, 2015.

hijo²⁶. Por su parte; Alfonso, padre de Matías, ante esta nueva reorganización familiar debe comenzar a trabajar largas horas por día y, en consecuencia, solo estaba en el hogar por la noche.

El enfoque teórico-metodológico desde el cual se lleva adelante el presente artículo, se basa en una deconstrucción analítica desde la lógica de investigación y la lógica de exposición, retoma el método heurístico planteado por Jean–Paul Sartre (1970). Este “vaivén”, regresivo-progresivo, permite estudiar la realidad en su complejo movimiento. Es aquí donde el sujeto se constituye, particular y colectivamente, en el productor de su propia historia, la cual también es producida por el tiempo histórico, la particularidad de su familia y el entorno inmediato, lo universal de su condición de clase y estructuras institucionales, entre otros. De esta manera, retomando las palabras de su propio mentor:

Nuestro método es heurístico, nos enseña de nuevo porque es regresivo y progresivo a la vez. Su primer cuidado, como el del marxista, es colocar al hombre en su marco. Pedimos a la historia general que nos restituya las estructuras de la sociedad contemporánea, sus conflictos, sus contradicciones profundas y el movimiento de conjunto que éstas determinan (...) Estos hechos parecen concretos porque los conocemos con detalle, pero les falta la realidad, porque aún no podemos unirlos al movimiento totalizador (Sartre, 1970, p. 108).

Tomando este trazo metodológico propuesto por Sartre, la singularidad de Matías otorga riqueza a su historia de vida; vida cotidiana y proyectos. También, permite dar cuenta de cómo esta se halla en un entramado dialéctico y complejo que lo hace extensible a otras situaciones similares a las de este niño concreto.

En este sentido, la lógica de exposición que se plantea para el presente artículo remite a un primer movimiento metodológico-expositivo (progresivo), titulado “Vida cotidiana, medicalización y procesos de patologización”. A través del mismo, se plantean aspectos de la vida cotidiana de Matías y cómo esta se halla mediada por

²⁶ “Yo tuve que dejar de trabajar el año pasado a consecuencia de estas conductas y de que me requerían mucho acá en el Colegio...”

procesos de medicalización/patologización. Estos hacen de su infancia un punto de inflexión sustancial para lo que será su proyecto de vida.

En esta procesualidad, se plantea un segundo movimiento (regresivo), titulado “Historia de Vida en el devenir hacia la patologización”. Este da cuenta de la historia de vida de Matías y el entramado familiar y educativo. Las instituciones medulares fueron materializando, a través de la escritura, lo que este niño y su proceso de crecimiento significan, hoy en día, para ellas. Entiéndanse como instituciones medulares: la familia, la escuela y, se suma, la encargada de la salud como la tercera implicada).

A partir de estos primeros movimientos progresivo-regresivos, la potencialidad de un proyecto de vida para Matías se verá permeado por una realidad sustancializada por el etiquetamiento, la medicalización/patologización, las sensaciones y percepciones resquebrajadas hacia un futuro que se le presenta como adverso (según discursos institucionales y hechos que se van concretando). Así, en el tercer movimiento (progresivo), titulado “Proyecto de Vida enmarcado en la patologización”, se irán develando algunos aspectos que intentan significar y resignificar la situación de Matías y, en su proyección más genérica, la de la infancia medicada con psicofármacos en el Uruguay actual.

Se cierra el presente artículo con algunas reflexiones que, a modo de síntesis, resultan más puertas que se vuelven a abrir, que cierres arbitrarios de una realidad en constante movimiento.

Resulta pertinente tener en cuenta que, tal como se verá, los discursos que se retoman son los de Julieta, madre de Matías, lo que enmarca la situación de presencias/ausencias, tanto corpóreas como discursivas, de los distintos sujetos que componen esta familia.

Vida cotidiana, medicalización y procesos de patologización

La situación de Matías, tal como se ha planteado, no escapa a la realidad de otras tantas situaciones muy similares que hacen a la infancia de hoy en el Uruguay y, en una de sus particularidades, implica a la familia como una de las instituciones medulares en la producción y reproducción de la hegemonía de lo social.

Tal como lo plantea Mitjavila (1998), la familia es también sujeto de variadas intervenciones normalizadoras en el marco de los procesos de medicalización de la sociedad. Suponen la clasificación desde el saber médico, según parámetros establecidos de normalidad-anormalidad, que van delimitando las normas a seguir por el statu quo.

En este sentido, la familia como sujeto de intervención, queda confinada a la mirada focalizada y a la reducción de sus diversas situaciones vitales en la vida cotidiana (educativas, sanitarias, emocionales) a cuestiones individuales de orden biológico o, incluso, genético.

Estamos igualando el mundo de la vida humana al mundo de la naturaleza. Esto trae como consecuencia que se exceptúen de responsabilidad las instancias de poder, en cuyas entrañas son generadas y perpetuadas, las más de las veces, tales dificultades (Untoiglich et al, 2014, p. 26).

En su deconstrucción analítica, se pueden distinguir tres estrategias médico-sanitarias, a saber:

- Punitivas: las que refieren al establecimiento de sanciones a sujetos que exterioricen conductas desviadas respecto a lo socialmente estipulado (ejemplo, manicomios).
- Arbitrales: las que dan cuenta de la capacidad de permitir o no a los sujetos realizar determinadas funciones y/o actividades (ejemplo, certificado de aptitud laboral).
- Socializadoras: son aquellas que indican control y vigilancia sobre los sujetos. (Mitjavila, 1998).

La sociedad uruguaya; pautada por transformaciones en el espacio social a nivel de sensibilidades, valores, preocupaciones, temores, pautas de comportamiento y formas de ser y estar en sociedad; se produce y reproduce con claridad, a nivel singular y colectivo, desde estas tres estrategias mencionadas.

Asimismo, se asiste a una época de tecnificación de la familia, donde desde el saber calificado y experto se establecen pautas que normativizan determinados roles a la interna de la misma. Se establecen así, formas que indican cómo ser padres, madres, hijos, hijas, abuelos, tías... Las familias se encuentran sobre intervenidas por diversos programas e instituciones que despliegan su “saber experto” de forma fragmentada. De modo que: “No obedezco al maestro o al médico porque tengo una personalidad simpática o autoritaria, sino porque actúa en nombre de la razón, de la Nación, de la ciencia” (Dubet, 2007, p. 15).

a) Matías y su vida cotidiana en el entramado familiar y educacional

Por vida cotidiana se entiende a “... la vida de todo hombre. La vive cada cual sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico” (Heller, 1985, p. 39). Según la autora, la vida cotidiana es jerárquica, es decir, a las actividades que se realizan en ella se les otorga cierto orden que permite su producción y reproducción.

La vida cotidiana es el lugar de lo posible. El individuo no vive aislado, sino en relación con su medio y viceversa. En este sentido, “verdad es que el individuo está condicionado por el medio y se vuelve hacia él para condicionarlo; eso es –y no otra cosa- lo que hace su realidad”. (Sartre, 1970, p. 63) Es, en este contexto, que la familia como espacio inicial en el proceso de sociabilidad, constituye un papel trascendental en las posibilidades de potenciar (o restringir) el campo de los posibles de quienes la conforman; entendiéndolo a este como “el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva” (Sartre; 1970, p. 79).

Esto se puede ver reflejado en el discurso de la madre de Matías con relación a la vida cotidiana del niño, en el entramado de actividades diversas. Allí, lo terapéutico cobra centralidad.

“Porque él también sufre todo esto... y sufre que va lunes y miércoles. Porque él va dos veces a psicólogo, dos veces por semana a psicomotricista, los miércoles a natación... Demasiado bien está actuando, es un niño, tiene 7 años...”

Entrevista a Julieta

La urgencia, la inmediatez, la exigencia, la necesidad de rendimiento, de productividad, eficacia y operatividad son algunas de las características que presenta la vida en sociedad en tiempos contemporáneos. De modo que, al decir de Vasen (2011, p. 33), *“Nuestra época se inscribe saturando los cuerpos y demanda modos de ser que puedan “andar a mil””*.

El *“andar a mil”* establece pautas y comportamientos propios de una sociedad que vive en la vertiginosidad, donde es preciso cuestionarse qué tiempos hay para el juego y qué tiempos y espacios comparten adultos y niños. De igual manera, en este *“andar a mil”*, cuando de la infancia se trata, se personaliza y transfigura, muchas veces, en etiquetas de *“mala conducta”* que requieren solución desde el mundo adulto.

Entrevistadora: - *¿Por qué te parece que fue medicado?*

Julieta: - *Por la parte conductual, por como él es frente a los demás.*

Entrevista a Julieta

La época y contexto actual están signados por el imperativo de la producción: *no parar o, en caso de hacerlo, regresar lo más rápido que se pueda*. No es posible, en definitiva, pensar y analizar la temática de la infancia vinculada al consumo de psicofármacos y dejar de lado los intereses y reglas de juego impuestas por un sistema que no puede parar de producir. En este sistema, no es posible detenerse a cuestionarlo y

cuestionarse. Cada paso debe ir encaminado hacia la eliminación de los obstáculos que impidan la concreción del éxito, sin importar costos. En este contexto:

Se promueven terapéuticas que adapten a los sujetos a lo que se espera de ellos, sin cuestionamientos de ningún tipo- ni políticos, ni sociales, ni educativos, ni vinculares-, acerca de las causas que provocan sus malestares. Solo se trataría de una degeneración genética de la especie que parece no sorprender a nadie. Así se pone en marcha la maquinaria medicalizadora (Untoiglich, 2015, p. 12) .

Los planteos de dicha autora dan cuenta de la naturalización de la temática en cuestión. La “maquinaria medicalizadora” está actuando con cada vez más fuerza, planteando una historia y marcando un porvenir de miles de niños que manifiestan con su cuerpo aquello que, desde el mundo adulto, no logra escucharse.

b) Matías, el diagnóstico y la medicación.

Retomando las palabras de Vasen, clasificar y calificar conductas resulta cada vez más cotidiano en la jerga, no solo médica, sino educativa y familiar, en tanto:

lo visual predomina nítidamente en nuestra actual cultura de la imagen y el rendimiento. (...).Encontramos allí una serie de siglas entre las que vemos descollar: ADD, ODD, TGD (...) Lo primero que deberíamos decir de ellos es que no son diagnósticos. Son efectos de una clasificación (Vasen, 2011, p. 35)

“El diagnóstico se hizo, quedó pronto en diciembre. Dio que tenía autoestima muy baja... pero no te puedo decir que del diagnóstico sacamos que tiene déficit atencional y es hiperactivo o no sé qué tiene síndrome de... No se logró eso todavía” (Entrevista a Julieta).

Cuando se habla del diagnóstico, debería pensarse el mismo como una construcción y, por ende, con posibilidades de variaciones. Es menester que contemple la historia del sujeto, sus sufrimientos, vivencias, contexto, y no sólo se reduzca a la observación de su conducta (Janin, 2013).

“Si bien yo ya lo había notado que era un niño más activo y como que le costaba un poco más todo acá, cuando entró a primero de escuela, nos dimos cuenta que el tema del aprendizaje de él fue complicado, sobre todo por la conducta. No tanto por su nivel intelectual, de inteligencia. Igualmente, el psicodiagnóstico no dio todavía un diagnóstico bien exacto.”
(Entrevista a Julieta)

En nivel cinco, en jardinera... Lo llevé yo directo a la Pediatra y le dije: “mire tengo esto”, y la pediatra cuando entramos y vio todo lo que hizo... que le abrió la cartera, le sacó... dice: “Señora, tiene razón, vamos para psiquiatría”... (Entrevista a Julieta)

Del mismo modo, resulta esencial preguntarse quién establece la necesidad “real” de contar con un diagnóstico y qué costos podría llegar a tener para ese niño. Es decir, el diagnóstico ¿tranquiliza a los adultos? ¿Como posibilidad de qué se plantea? Desde el mundo adulto se ve el diagnóstico como herramienta potencial de reparar lo que dista de lo “normal”. Tranquiliza a la mayoría de los adultos, ¿al costo de encasillar a estos niños y niñas?

No solo la confirmación de un diagnóstico aparece como “necesario” en el mundo adulto actual, sino lo que viene con posterioridad a esto: la medicación.

“Con goval, que es risperidona en gotas, estamos ahora, y está un poco mejor...”

Entrevista a Julieta

Entrevistadora: - ¿Has notado cambios con la medicación?

Julieta: - Sí.

Entrevistadora: ¿Cuáles, por ejemplo?

Julieta: Acepta más los límites. Eso, principalmente. También, respeta más la autoridad.”

Entrevista a Julieta

En este sentido, se comparte con Vasen cuando plantea que la *“certeza de un rótulo y la comodidad de una pastilla resultan, sin embargo, síntomas de una época que no puede prestarse atención, que no puede pensarse a sí misma”* (Vasen, 2011, p. 57)

“A los controles estamos yendo cada 15 días y, si considero que necesita, lo llamo y tengo cuando quiero”

Entrevista a Julieta

¿En función de qué se establecen tales controles? ¿Cuándo Julieta los considera necesarios?

Dichos interrogantes también deben pensarse en el caso de las evaluaciones. Es decir, es ineludible pensar en relación a qué y quiénes evalúan a los niños. En este sentido, surgen cuestiones a indagar, por ejemplo, cuando las familias deben completar el *check in list* brindado por la escuela: ¿en relación a qué "tipo ideal" de hijo lo hacen? Lo mismo los docentes: ¿en relación a qué "tipo ideal" de alumno? Los profesionales médicos: ¿escuchan la voz del niño o evalúan en función de lo que los adultos referentes evaluaron, desde su singular lugar y vínculo con ese niño? ¿Se evalúa una realidad infantil o se interpreta una expresión adulta de lo esperado?

“Con la psiquiatra... tuvimos mala suerte también, porque tuvimos que cambiar varias veces. Ese fue otro tema, tuvo tres psiquiatras. Primero empezó con una medicación que era Aripiprazol y Ritalina, porque se suponía que tenía un déficit atencional... Tienen unas hojitas que te hacen para mandarle a la maestra y otra para los padres. En ese momento, estaba en el otro colegio y le llevé la hojita a la maestra. Esa maestra puso que él podía permanecer sentado, que él no tenía problemas emocionales, ni nada. Cuando yo llené mi hoja era todo al revés. Entonces la psiquiatra dice: - *Me ha pasado al revés, que los padres no me pongan y que si la maestra pero no tu caso*”, me dijo (...) Entonces, ahí le empezamos a sacar el Aripiprazol, porque en realidad no sabíamos si era un tema de déficit atencional real e hiperactividad, porque le mandamos una resonancia magnética, por ejemplo, a la cabeza... Dijo que no quería anestesia, se metió adentro del resonador magnético y estuvo cuarenta minutos quieto como le dijeron, sin moverse... Entonces, hiperactivo no puede ser. Porque

para un niño hiperactivo es imposible que esté adentro de un resonador magnético tan quieto”.

Entrevista a Julieta

La imperiosa necesidad que se establece de poner un nombre, de clasificar, no es inocua; y no puede, por ende, separarse de una determinada forma de entender el mundo. Tal necesidad suele ser asociada a la posibilidad de un “mejor” abordaje.

No obstante, siempre está presente el riesgo de que el niño pase a ser nombrado por el síntoma o patología que le fue tecnocrática y autoritariamente asignada, lo cual va dejando marcas en su proceso identitario y en la construcción de su subjetividad en un momento del ciclo de vida, como la infancia, caracterizada por momentos y procesos de cambios y crecimiento (físico, afectivo, emocional). Dichos procesos, además, dependerán de la apropiación e interiorización singular que cada sujeto realice, siendo cada uno de ellos único e irrepetible.

c) Matías y su vida cotidiana en el proceso de construcción identitaria a partir de la etiqueta.

Luna y Scribano plantean que el sujeto, en su proceso de construcción de:

sensibilidad construida como “normal”, va generándose una auto-imagen en la cual “la independencia de la realidad se reproduce y renueva su “fantasmagórica” condición de indestructible”. Así, el sujeto “se ve con-movido, pero no se mueve, se “siente” impactado pero a la vez en condiciones de no-acción (Scribano y Luna Zamora, 2007, p. 20)

Si las emociones son “*el trampolín de nuevas y radicales subjetividades*”, tal como plantean estos autores, ¿por qué no pensar que estos cuerpos pequeños, y las más de las veces vulnerables, están pidiendo a través de su accionar (etiquetado de inquieto), cambios en su forma de ser vistos y percibidos? ¿No estarán demandando ser escuchados a través de sus movimientos y acción “desajustada”? A como dé lugar, muy por el contrario, lo que está sucediendo, en la mayoría de las situaciones, es que se los

silencia con una pastilla. Y de ahí que el “revolucionario”, el “inventor”, el “creativo”, el “artista”, etc., son vistos como disonantes y contruidos negativamente dentro del “deber ser” societal. Claramente, se puede visualizar esto en la situación de Matías tal como lo plantea su madre:

“Él es el revolucionario... ya está como etiquetado. El tema es ese. Nosotros queríamos lograr que no lo etiquetaran, pero lamentablemente lo etiquetaron. Entonces, hay un problema, es él, sea o no sea... Yo creo que él busca conflictos para llamar la atención, ahora por qué ese llamado de atención no se... es lo que queremos saber. Él se siente incluso menos, como que no puedo, no sé, antes de hacerlo...”

Entrevista a Julieta

En este entramado, resulta interesante analizar aspectos que dan cuenta de la Teoría del Reconocimiento en lo que hace a las tres esferas del reconocimiento: Amor, Derecho y Solidaridad. Honneth (1997), retomando a Hegel, reconfigura esta teoría para el hoy en día en las sociedades occidentales. En la misma, da cuenta que la ausencia o falso reconocimiento, son aspectos sustanciales de las constituciones de los sujetos en sociedad, ya sea en los aspectos más singulares y subjetivos, como en aquellos genéricos y objetivos.

Así, cuando se refiere a la esfera del Amor está dando cuenta de la mutua necesidad de los sujetos en las relaciones primarias, que generan los espacios intersubjetivos de mayor aprehensión.

En su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad; en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional. (...). Con ello se dice que las relaciones afectivas primarias están destinadas a un equilibrio precario entre autonomía y conexión (Honneth, 1997, p. 118)

Este precario equilibrio, se torna sustancial para generar autonomía entre los seres que dan cuenta de esa relación de a pares según la esfera del Amor. Autonomía y conexión como pilares para reconocer y ser reconocido. En la situación de Matías, así como en la

de muchos otros niños, se puede generar la duda de cuán reconocido está siendo él en su esencia más pura o, por el contrario, se trata de un falso reconocimiento a través del cual, en nombre del amor y de ese otro “necesitado”, se lo constriñe como ser singular, se lo deslegitima y se lo opaca.

Una segunda esfera del reconocimiento es la del Derecho. Esta se refiere a la existencia de marcos normativos que contemplan la genericidad apuntando a las singularidades. En este sentido: “Esta relación de reconocimiento está ligada a la existencia corporal del otro concreto, y los sentimientos de uno al otro proporcionan una valoración específica.” (Honneth, 1997,p. 118)

Los marcos normativos nacionales (Código de la Niñez y Adolescencia del Uruguay, 2004) e internacionales (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989) dan cuenta de un niño y adolescente munido de derechos y reconocido como sujeto en sociedad. Quizá sería interesante (re)preguntarse, una y otra vez; cuanto se está realmente poniendo en acto, desde el mundo adulto, lo que tanto se pregona en los discursos. ¿Resulta realmente un sujeto real de derecho y reconocido desde esta esfera un niño que está siendo medicado con psicofármacos, sin diagnóstico, porque su “conducta” no sigue la norma? No se está haciendo referencia sólo a Matías, ni a uno o dos niños más, sino a un porcentaje extremadamente alto en el Uruguay que pasa con holgura la media mundial del 4%.

Por último, el autor hace alusión a la esfera de la Solidaridad, en tanto lo genérico societal, tiende (o no) a reconocer a ese “otro” singular y singularizado.

“Para poder conseguir una ininterrumpida autorrelación, los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas.” (Honneth, 1997, p. 148)

Cuando en estas sociedades se estipula que la infancia que se mueve mucho, según las prenociones configuradas por el “deber ser”, se está menospreciando el reconocimiento a aquéllos/as que se expresan más allá de lo “normalmente esperado”.

Retomando esta Teoría del Reconocimiento reconfigurada por Honneth desde Hegel, Fraser plantea:

Se llega a ser un sujeto individual únicamente cuando se reconoce y se es reconocido por otro sujeto. El reconocimiento de los otros, por lo tanto, es esencial para el desarrollo del sentido de sí. No ser reconocido –o ser reconocido inadecuadamente- supone sufrir simultáneamente una distorsión en la relación que uno mantiene consigo mismo y un daño infringido en contra de la propia identidad (Fraser, 2000, p. 57).

El reconocimiento en sus tres esferas nutre a los sujetos en sociedad, tanto singular como colectivamente. En contraposición, no ser reconocidos y no reconocer, ser reconocidos o reconocer inadecuadamente, produce quiebres en los procesos identitarios de uno mismo y sus potencialidades en reconocer y ser reconocido por otros. En esta medicación compulsiva con psicofármacos en la infancia uruguaya, ¿se estará realmente reconociendo a estos niños en sus singularidades?...

Historia de Vida en el devenir hacia la patologización

La historia de vida de un sujeto, da insumos para conocer y reconocer a ese “otro” distinto a uno, a través de lo vivido, experimentado, sentido, apropiado, etc., individual y colectivamente, en el entramado de un curso de vida visto en retrospectiva.

Para Sartre (2000), la historia de vida, o biografía, da cuenta de los procesos a través de los cuales los individuos interiorizan y exteriorizan lo universal como particular y viceversa.

El niño no sólo vive a su familia, sino también –en parte a través de ella, en parte solo- el paisaje colectivo que le rodea; y también se le revela la generalidad de su clase en esta experiencia singular (Sartre, 2000, p. 69).

En este sentido, tal como este autor plantea:

La causalidad no existe, o por lo menos, no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cual porque ha vivido lo universal como particular (Sartre, 2000, p.54).

Desde el existencialismo, ser y estar en sociedad no es un hecho inocuo, sino que da cuenta de un entramado entre lo particular y lo universal, lo singular y lo genérico, lo interiorizado y lo exteriorizado, todo lo cual da cuenta del ser como productor y producto de su historia individual y colectiva. Entonces, en esta complejidad, conocer y reconocer a cada sujeto en su vida cotidiana imprime el rasgo de conocerlo y reconocerlo en su historia de vida, sino se trasladan estas ausencias discursivas en un casi desconocimiento de ese otro que se tiene enfrente.

1) Matías y su nacimiento.

Tal como se viene planteando, la historia de vida en tanto trayectoria individual enmarcada por distintos procesos de interiorización y apropiación de lo externo se encuentra en constante relación con el proyecto de vida que cada sujeto construye permanentemente en el devenir de su historia personal y colectiva. Es imposible pensar en el presente de cada sujeto desconociendo su historia, puesto que: “La historia deja marcas y la memoria toma formas diferentes” (Janin, 2011: 15).

“Me indujeron el parto, estuve más de 16 horas de trabajo de parto, en el cual me pasaron una medicación que se llama demerol (...). El tema es que eso no me llegó a mí, le llegó a él entonces el niño quedó dormido, dejó de hacer su trabajo natural, lo tuve que hacer yo sola, por eso nació gris... fue enseguida a incubadora, 48 hs sin contacto con la madre, sin contacto con el padre, sin contacto con nadie. O sea, hay algo en él desde el vamos, que costó. Hubo como un desapego que costó y pienso que todo tiene que ver, todo está relacionado con todo”.

Entrevista a Julieta

¿Qué marcas produce el hecho no haber tenido contacto maternal ni paternal las primeras hora de vida? ¿Cómo incide eso en el vínculo hijo-padres? ¿Cómo se van conformando las subjetividades? ¿Cómo se relaciona esa situación con la situación actual del niño? ¿Cómo se inscribe dicha experiencia significativa (parto) en la actualidad?

Historia, presente, futuro: tres momentos que en su procesualidad dialéctica no deben pensarse por separado. Las marcas de la historia hacen a las vivencias del presente y a su proyecto. De modo que, siguiendo a Janin:

Como sede de las pulsiones, lugar en que aparecen las urgencias, medio de encuentro con el otro, el cuerpo queda marcado por diferencias, a partir del recorrido de caricias, de las marcas que van dejando los primeros cuidados y también de las marcas de los sucesos dolorosos (Janin, 2011, p. 15).

Los sujetos están atravesados por determinantes históricas, culturales, políticas, ideológicas, etc., que responden a un tiempo y espacio concreto que condiciona y es condicionado por ellos. Lo antedicho, permite pensar estrategias desde la complejidad que implica cada situación concreta, comprendiendo que el comportamiento de cada sujeto no puede analizarse, únicamente, desde una mirada biologista y reduccionista. Es necesario, entonces, preguntarse sobre los significados: sociales, culturales, ideológicos; otorgados en cada momento histórico al movimiento, al cuerpo; considerando este último como condicionante de nuestra forma de ser y estar en el mundo.

2) Matías, su historia escolar y “lo esperable” como niño.

El sujeto no se encuentra aislado, por el contrario, está en constante interacción con los demás. Es, a partir de dicha interacción, donde hace aprehensión singular de cada contexto: social, cultural, político, económico, simbólico; produciéndose así procesos de interiorización y exteriorización de formas aceptadas y legítimas de ser y estar en sociedad. Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo se vinculan los sujetos a partir de ello? ¿Qué sucede, como en el caso de la situación de Matías, cuando un niño manifiesta conductas que distan del “deber ser” hegemónico y tomado como lo único válido?

Pensar cómo, desde sus primeros momentos de vida, el sujeto se va vinculando con los otros, qué sucesos significativos han generado marcas y cómo se ha apropiado del contexto, entre otros aspectos; son cuestiones vitales al momento de analizar las

conductas que presenta, en la actualidad, de modo que no se culpabilice, ni se anule la responsabilidad del colectivo como tal.

“Él por lo general se impone con sus compañeros, porque es el más grande, porque es grande, y porque sabe que tiene mucha fuerza... Tiene buena relación, pero a veces sus compañeros un poco se quejan...”

Entrevista a Julieta

“No había autoridad para él, no respetaba a nadie, no había maestra, directora... se tiraba en el piso...”

Entrevista a Julieta

Asimismo, la imagen que los otros (familia, compañeros, referentes educativos, médicos) van construyendo de ese niño resulta sustancial para comprender el vínculo que se va formando entre ellos.

Desplegar estrategias que apunten a fortalecer las potencialidades de Matías, destacando sus fortalezas, permite ir construyendo una nueva imagen para sí mismo y para los otros desde un lugar diferente. Ya no se trata del “insoportable”, sino del que “puede realizar tal o cual cosa”. Pero, para ello, son necesarios espacios educativos e institucionales que sean realmente habitables por los niños y niñas. En definitiva, se precisan espacios que habilite a la infancia, el simple (y tan complejo) hecho de ser niños y niñas, de expresarse y crecer.

3) Matías y su historia con el diagnóstico, la psiquiatría y la medicación.

La historia de Matías da cuenta de procesos de etiquetamiento que establecen formas de reconocimiento hacia él. Por momentos, parece desdibujarse el sujeto, y contemplarse únicamente rasgos que hacen a su forma de ser y estar en el mundo pero, que no deberían definir exclusivamente su esencia. De ahí, la importancia de superar enfoques estáticos, que reduzcan realidades complejas a simples observaciones de conductas momentáneas, sin considerar las diversas determinaciones presentes en la vida de los sujetos. De este modo:

los diagnósticos en la infancia son necesarios, en tanto y en cuanto podamos pensarlos como una brújula que orienta y organiza, en el marco de un proceso que depende de nuestro marco teórico y de la transferencia que se constituya con el paciente. Diagnósticos escritos con lápiz que organizan la dirección de la cura (Untoiglich, 2015, p.14)

“No es que todo se arregla enseguida. Más en los niños. Vos haces un psicodiagnóstico hoy y dentro de ocho meses le haces otro y puede ser completamente diferente”.

Entrevista a Julieta

“Tuvo dos psicodiagnósticos.... Yo noté comportamientos que no eran adecuados para la edad, o sea, él utiliza mucho su cuerpo, no mide la fuerza, pelea, discute... y eso lo noté yo como mamá, y estuvo difícil porque la maestra me decía que no, que en la escuela todo bien... y yo decía no puede ser y a raíz de eso empecé yo. Fui a la sociedad, pedí con la pediatra, que me dieran pase a psicólogo, psiquiatra. Después hubo un cambio, nosotros estábamos en una mutualista, y cómo iban transcurriendo las sesiones con él no eran las adecuadas, los tiempos no eran los adecuados para que el niño pudiera tener una recuperación o algo”.

Entrevista a Julieta

Establecer que un niño/a es tal o cual cosa (“hiperactivo” “bipolar” “autista”, etc.) implica ubicarlo en un lugar cargado de connotaciones estigmatizantes, sin considerar el sufrimiento que ello supone. Con esto, a su vez, está presente el riesgo de centrar “el problema” en el niño/a, aislando al sujeto de su contexto, descartando vivencias, apropiaciones, historias y trayectorias. En tal sentido, ¿cómo se vincula el creciente consumo de psicofármacos de los niños en edad escolar y la propuesta del sistema educativo actual? ¿Se está ante sistemas inadecuados?

El uso de psicofármacos da cuenta de procesos de "biologización", donde problemas colectivos se plantean como si fueran singulares y concretamente biológicos. De este

modo, se despoja al sujeto de su historia, impidiéndole además su reconocimiento en ella.

“Cuando yo le saqué el Aliprozol y la Ritalina, decayó muchísimo. Si bien no le estaba haciendo el resultado óptimo que se podía obtener de esa medicación, evidentemente algo le hacía porque fue peor, se vino a pique.”

Entrevista a Julieta

“Hay muchas contraindicaciones. Yo cuando leí el Aliprozol se me pararon los pelos de punta. Al principio porque decía para psicóticos, esquizofrenia, vómitos, trastorno del humor... A uno le choca, claro...”

Entrevista a Julieta

Costos (para la infancia consumidora) e intereses (para las grandes corporaciones) deben ponerse en la discusión cuando de infancia y psicofármacos se trata. Los niños y niñas, en su singularidad, pero pertenecientes a un colectivo, se han transformado en *objeto* de consumo de drogas que no son inocuas. La manifestación de síntomas se ha convertido en foco de atención para el mercado que presenta soluciones rápidas para los malestares de la época, pero sin cuestionamiento alguno. Tal como plantea Vasen:

“Los beneficios a corto plazo de las intervenciones psicofarmacológicas sobre la conducta, es decir, sobre síntomas que son solamente la exteriorización de los problemas han sido demostrados. Pero aún se sabe muy poco de los beneficios a largo plazo...” (Vasen, 2011, p. 45)

Proyecto de Vida enmarcado en la patologización.

El sujeto se caracteriza por su continua realización y superación (en tanto sujeto individual); en un proceso dialéctico de vaivén entre el ser particular y el ser genérico. De este modo, tal superación supone la concreción de un proyecto particular mediante momentos de objetivación (“fuga”), lo cual implica la negación de las condiciones objetivas anteriores, en tanto las conserva, habilitando la producción y reproducción de la vida social. Así, el proyecto supone “fuga y salto adelante, negativa y realización,

mantiene y muestra a la realidad superada, negada por el mismo movimiento que la supera...” (Sartre, 1970, p. 78).

Ante lo expuesto, queda en evidencia la calidad de sujeto activo en la construcción de su propia historia y porvenir. La historia de vida, como trayectoria individual y enmarcada por distintos procesos de interiorización y apropiación de lo externo, se encuentra en constante relación con el proyecto de vida que cada sujeto construye en el devenir de su historia personal y colectiva. De este modo, todo sujeto tiene un proyecto. Cómo proyectarse, dependerá de dicha apropiación e interiorización, así como de la jerarquización que cada sujeto hace de su vida en un proceso dialéctico con el entorno más inmediato y las condiciones materiales de existencia.

a) Matías, la medicación y el proyecto.

Concebir al sujeto activamente es definirlo de acuerdo a sus posibilidades de acción, de superación de su “situación objetiva” (Sartre, 1970). De modo que, si bien no todos los seres humanos pueden ser protagonistas de su devenir y proyecto con la misma intensidad, es responsabilidad y compromiso del colectivo superar las condiciones objetivas de quienes son excluidos por diferenciarse de la norma. En este sentido, “todo proyecto, por más individual que sea, tiene un valor universal”. (Sartre, 1947: 52)

“Creo que sí, la medicación ayudó y ayudó mucho la parte profesional, psicológica. Ver una psiquiatra que no lo sobremedicó, fue probando de a poquito, de a gotita por gotita.”

Entrevista a Julieta

“Ahora están viendo si le van a hacer un cambio de medicación o no.”

Entrevista a Julieta

¿Cuán viable podrá ser un proyecto si desde la historia de un sujeto concreto va apropiando e interiorizando su conducta como “inadecuada”, sus sensaciones y percepciones como patologías a curar? Retomando la Teoría del Reconocimiento, la posibilidad de ser seres autónomos que reconocen y son reconocidos por los otros va a

estar mediado por esta trazabilidad de historias interrumpidas en sus esencias por clasificaciones y calificaciones impuestas desde un mundo adulto que los desconoce en sus sustancialidad. ¿Cómo proyectarse cuerpos singulares de la infancia si mientras va creciendo va siendo adormecido? ¿Es posible que exista realmente un proyecto de vida elegido singularmente cuando la imposición externa es tan fuerte y desde edades tan tempranas?

Tal como plantea Sartre (2000), el proyecto siempre está, por más reducido que parezca. El punto está en poder desnaturalizar a tiempo estas historias y vidas cotidianas que están siendo resquebrajadas para que puedan elegir sus propios proyectos, elegir a partir de sus deseos sobre sus futuros, reconocer y ser reconocidos como seres singulares en un espacio societal.

b) *Matías en el entramado de la familia y la educación en su proyecto de vida.*

La posibilidad de pensar el espacio familiar como potenciador y fortalecedor de un proyecto de vida que amplíe el campo de los posibles de Matías se ve constreñido si no logra visualizarse el devenir de la historia familiar como tal, los roles de cada uno, los lugares; a modo de no generar situaciones que acentúen sufrimientos.

Cabe preguntarse, en este contexto, sobre la intersubjetividad hijo-madre, ¿cómo se constituye la misma? ¿En qué lugar queda ese niño para la madre considerando que ella dedica su tiempo casi exclusivamente a él? Es preciso recordar que en su discurso plantea que inclusive debió dejar de trabajar para ocuparse de su hijo. ¿Se visualizan de aquí a diez años, por ejemplo? ¿Matías, en su adolescencia y juventud, deberá estar confinado a los requerimientos y dedicaciones casi exclusivas de su madre? ¿Esta madre podrá volver a encontrar ella misma un proyecto de vida que no esté configurado solamente en torno a su hijo?

A su vez, en esta situación familiar concreta se visualizan los lugares socialmente establecidos y legitimados que ubican al hombre en su rol tradicional de proveedor, y a la mujer de cuidadora. Una lectura de la situación familiar da cuenta cómo fue la madre quien dejó de trabajar para dedicarse casi exclusivamente a los cuidados de su hijo, mientras que el padre incrementó sus horas de trabajo siendo el encargado único de proveer ingresos al hogar. Ahora bien, esta situación no debe pensarse como aislada, de lo contrario, forma parte de un sistema más amplio que históricamente le ha asignado a la mujer el lugar de cuidadora. Lugar, por cierto, naturalizado y casi incuestionado.

Continuando con las interrogantes, ¿qué implicancias supone ello tanto para el niño como para la madre? Desde una de las tantas miradas posibles a esta situación se podría llegar a pensar en la responsabilidad depositada de alguna forma en ese niño, puesto que la dinámica familiar cambió radicalmente por su situación particular (lo cambian de mutualista, la madre deja de trabajar, el padre trabaja muchas más horas, el niño realiza muchas actividades extracurriculares, etc.) Además, ¿cuánta responsabilización y culpabilización se produce sobre este niño que dista del “tipo ideal” de hijo? ¿Qué vínculos establece con ese padre que dada sus largas jornadas laborales ve muy poco tiempo? ¿Alguien le preguntó si él quería estar en esa centralidad (“devastadora”) familiar organizada por los adultos del hogar?

Todas estas interrogantes dan cuenta de la complejidad de la situación y, por ende, de la necesidad de respuestas también complejas, que sean capaces de visualizar mucho más allá que un niño y su conducta, que interpele acciones, relaciones concretas, y a la vez los sistemas más amplios generadores en última instancia de estas situaciones.

En este punto resulta interesante retomar la relación familia- colegio-institución médica y el diálogo existente entre las distintas disciplinas intervinientes en la situación de Matías. En palabras de Julieta:

“Yo personalmente estoy fascinada con el colegio, no tengo palabras. El Colegio me abrió las puertas” (Entrevista a Julieta).

“Ahora la psicomotricista, la psicóloga y la psiquiatra se van a reunir y ver los puntos de vista de las tres... para ver qué es lo que puede estar pasando (Entrevista a Julieta).

El trabajo interdisciplinario dentro de la institución resulta un aspecto interesante, pues permite pensar la situación desde diversos puntos de vista, de acuerdo a la acumulación teórico-metodológica y práctica de cada profesional. Incorporar disciplinas no específicamente médicas hace a comprender la complejidad de la situación y no reducirla a problemas puramente médicos, con soluciones también exclusivamente médicas.

El valor de un diálogo en las fronteras del quehacer habitual es tal porque cada saber genera en sus bordes penumbras de sentido, en las que los hallazgos de disciplinas vecinas ayudan a pensar preguntas de modo más pertinente, para problematizar nuestras prácticas de modo renovado. (Viñar, 2013, p. 78)

Lo mencionado supone la posibilidad de un repensar colectivo sobre las diversas interacciones y determinaciones que están en juego en la vida de los sujetos. No se trata de reducir prácticas a un saber experto y legitimado que establezca un deber ser. Por el contrario, se apuesta a fortalecer el diálogo e intercambio para evitar intervenciones reduccionistas carentes de sentido.

Se entiende que las diversas disciplinas, así como el mundo adulto en general, no puede tener una mirada indiferente sobre la temática en cuestión. Es necesario el compromiso colectivo para fomentar miradas despatologizadas sobre la infancia. En definitiva:

El arte de la vida como praxis de la libertad tiene que adoptar la forma de una despatologización. Vaciarse al sujeto de nombre impropio permite que quede libre para esas formas de vida que, probablemente todavía no tienen nombre (Vasen, 2015, p. 10).

REFLEXIONES FINALES

La historia de Matías y su familia, desde su singularidad, se propuso como una de las posibles miradas para analizar la situación de la infancia uruguaya en relación a los procesos de medicalización y patologización. Una historia concreta pero que responde a una realidad más universal la cual, desde quienes escriben, entienden merecedora de análisis y discusión.

La reducción de realidades complejas (con determinantes personales, históricas, sociales, culturales, económicas, simbólicas, etc.) a simples y biologizantes respuestas que solo “solucionan” momentánea e ilusoriamente, deben, necesariamente, transformarse en foco de debate y discusión. En este sentido, se comparte que *“la biología no solo no configura una determinación absoluta, sino que es, en lo humano, ella misma una dimensión sobredeterminada”* (Vasen, 2011, p. 14).

Basta con observar prácticas cotidianas que aluden a la exclusión, expulsión, rechazo del otro que se constituye diferente a uno y que no se ajusta a los parámetros de “normalidad” ideológicamente establecidos, para comprender que la situación de Matías es una de las tantas que interpelan actualmente el accionar del mundo adulto.

Todo sujeto, desde el lugar que se ocupe, es observador (en el mejor de los casos) de esta realidad: derivaciones de niños a escuelas especiales por problemas de conducta (sin un diagnóstico que certifique su situación de discapacidad), recortes de horarios escolares, suspensiones de niños de la escuela hasta que concurra a psiquiatra; entre otros. Comenzar a cuestionar esta realidad que están viviendo muchos de los niños en Uruguay, desnaturalizarla, pensar alternativas y ponerlas en práctica resulta sustancial. La infancia no debería tratarse de cuerpos dormidos y estáticos, sino todo lo contrario: de movimiento, cuestionamientos, disfrute y crecimiento.

Vale aclarar, que aquí se están poniendo en cuestión aquellas situaciones en las cuales la medicación surge como primera y exclusiva medida, sin contemplar las diversas determinantes presentes en la vida de un sujeto. De modo que:

“...cuando la indicación criteriosa que pretende aliviar está siendo sustituida por un consumo masivo, impregnado de una fuerte tendencia a la adaptación de conductas, ya no estamos tan seguros de que el uso de psicofármacos sea siempre criterioso. O, en todo caso, se trata de revisar cuáles son, actualmente, esos criterios” (Vasen, 2011, p. 23)

“No tengo miedo, acepto que es así. Creo que la medicación psiquiátrica es tan buena como cualquier otra medicación. A veces la gente a veces se la toma muy a pecho...”

Entrevista a Julieta

Se asiste a una época que rinde culto a la “perfección”, que persigue el “ideal”, que estimula la exigencia, en el contexto de una lógica de mercado dominante que perpetua un “deber ser”, que instituye formas de ser y estar en sociedad, normas, valores, ideas. Pero, ¿qué sucede con aquellos sujetos que no se adecúan a ello? Son *“las leyes del mercado” que sustituyen las teocracias, los regímenes totalitarios por la mercadocracia. Se sustituye al sujeto, al ciudadano por el ‘propietario’*. (Czernikowski y Gaspari, 2003, p. 276). Entonces, ¿quién es el otro? ¿Cómo configura su identidad y construye subjetividad ese “otro” que es objeto de intervenciones rehabilitantes?

De los discursos familiares surge la presencia de varias disciplinas interviniendo sobre Matías, ante lo cual la madre alude que *“él sufre todo esto”*. La sobreintervención o intervenciones fragmentadas de varios técnicos suelen estar presentes en este tipo de situaciones. Es menester reflexionar acerca de cómo se siente el niño en relación a ello, dado que se transforma en el foco de atención, intervención, miradas, que procuran “corregir desviaciones”. Del mismo modo, ¿cómo es visualizado por los otros niños y niñas? ¿Y por sus educadores? Trabajar sobre esto es imperioso para que no se terminen profundizando aquellos procesos de etiquetamiento que se pretenden evitar.

En definitiva, no basta con ser sólo observadores de toda esta realidad, es preciso cuestionarla. Pero tampoco alcanza con interrogarla, es preciso transformarla.

Proponer alternativas que vislumbren caminos que sean transitables por todos, cada uno desde la riqueza de su singularidad, aportando a lo diverso del colectivo sin ser necesariamente cuestionado, intervenido o corregido.

La historia de Matías posibilitó, se cree, cuestionar, movilizar y, por sobre todo, desnaturalizar. Hay que pensar que otros caminos también son posibles para la infancia de hoy y de mañana en Uruguay.

Referencias bibliográficas

Czernikowski, E.; Gaspari, R. (Comp.) (2003). *Entre Hermanos. Sentido y efectos del vínculo fraterno*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 39-66.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, pp. 55-68.

Gomel, S. (1998). Pensando la psicopatología vincular desde la transmisión transgeneracional. *Revista Tramas. El analista en el campo vincular*, XIX (1)

Heller, A. (1987). *Historia y vida cotidiana*. México: Enlace-Grijalbo

Heller, A. (2002). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el Reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Janin, B. y Kahansky, E. (comps.) (2011). *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc

- Janin, B. (2013). El DSM y la medicalización de los niños. *Revista Actualidad Psicológica*, 416.
- Míguez, M. N. (coord.) (2015). *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar*. Buenos Aires: ESEditora.
- Míguez, M. N. (2011). *La sujeción de los cuerpos dóciles*. Buenos Aires: ESEditora.
- Mitjavila, M. (1998). *El saber médico y la medicalización del espacio social*. Departamento de Sociología. FCS. Documento de Trabajo N°33
- Rojas, M. (2007). Pensar la familia hoy. Estar solo con el otro. *Revista Psicoanálisis en intersubjetividad*, 2.
- Sánchez, I. (2014). La medicalización de las infancias ¿hacia una coerción de sus proyectos de vida? *Revista Temas de Educación*, 20 (1).
- Sartre, J. P. (1970). *Crítica de la razón dialéctica*. Losada: Buenos Aires.
- Scribano, A. y R. Luna Zamora (comp.) (2007). *Contigo Aprendí. Estudios Sociales sobre las emociones*. Córdoba: Editorial Copiar.
- Untoiglich, G. et al. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: Noveduc.
- Untoiglich, G. (2015) Autismos, neoliberalismo y producción de subjetividades. *Revista Actualidad Psicológica*, XL(433).
- Vasen, J. (2011). *Una nueva epidemia de nombres impropios. El DSM V invade la infancia en la clínica y las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vasen, J. (2015). Neo-mocosos y Psicopolítica. *Revista Actualidad Psicológica*, XL (433).
- Viñar, M. (2013). *Mundos Adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc

