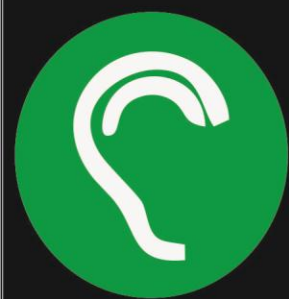


Más allá de la inclusión educativa...

Elementos para su desarrollo en una institución de educación superior



Fernando González Luna, Dolores Gutiérrez Rico



**MÁS ALLÁ DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ELEMENTOS PARA
SU DESARROLLO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR.**

Dr. Fernando González Luna

Universidad Iberoamericana

Campus Torreón.

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de

Durango.

Primera edición: Enero 2015

Editado en México

ISBN: 978-607-9003-17-3

Editor:

Instituto Universitario Anglo Español

Coeditores:

Universidad Iberoamericana campus Torreón

Red Durango Investigadores Educativos

Universidad Pedagógica de Durango.

Universidad Autónoma de Durango campus Laguna.

Diseño de portada: Víctor Daniel Cordero Gutiérrez

Redacción de estilo: L.M.A. Enrique Falcón Rentería

**Este libro no puede ser impreso, ni
reproducido total o parcialmente por
ningún otro medio sin la autorización
por escrito del editor**

PRÓLOGO

En días previos, a la realización de este prólogo, una amiga me cuestionó sobre la problemática presente en el modelo educativo denominado “escuela inclusiva”. Sin mayor demora contesté, basado en análisis anteriores, que eran tres los aspectos claves de esta problemática: una mala implementación política inicial del gobierno mexicano para operar este modelo, una deficiente formación docente, tanto inicial como continua, y la ausencia de una política global o transversal del estado mexicano que impacte los ámbitos políticos, sociales, económicos, laborales, deportivos y culturales y no solo el educativo.

Esta primera respuesta, un tanto cuanto, acelerada e inmedatista dejó de lado un aspecto clave: la poca investigación existente al respecto. Con relación a este aspecto, y como punto de partida, es necesario que mencione que mi incursión en este campo, en diferentes momentos de mi trayectoria investigativa, me ha permitido reconocer la poca investigación que se desarrolla en México sobre este tema. Así mismo, me ha sido posible reconocer que la investigación desarrollada hasta este momento, en lo general y con estupendas excepciones, carece de un estricto rigor metodológico.

Cuando los autores del presente libro, amablemente me solicitaron realizara su prólogo, no podía dejar de tener presente la situación ya descrita, de manera sucinta, sobre este campo de estudio en el párrafo anterior. Esta situación me motivo a leer con atención, pero también con mi autoimpuesta lectura crítica, el presente libro.

La primera impresión que vino a mi mente fue positiva; sin embargo, cabe aclarar, esta impresión inicial fue por reconocer en sus páginas un estilo de redacción fluido, afable y claro que, en su desarrollo, no sacrifico en ningún momento la precisión de las ideas a exponer. Contrario a mi estilo me fue indispensable reconocer este aspecto, a pesar de ser una cuestión de forma y no de fondo, ya que en este libro creo que la forma y el fondo se imbrican mutuamente en la búsqueda de claridad.

Al avanzar en la lectura pude observar como el alineamiento metodológico iba emergiendo y desplegándose de manera sutil pero consistente. Su coherencia es observada al avanzar en la lectura. Los diferentes componentes se entrelazan y resignifican mutuamente.

Antes de avanzar más con mi análisis, cual breve interludio, creo necesario reconocer una debilidad central en este apartado: su modestia. Creo sinceramente que el trabajo metodológico desarrollado trasciende en mucho la idea de ser un simple estudio de caso. Si se me permite una expresión coloquial diría: muy sobrado para ser un estudio de caso. Para mi gusto, por la estrategia metodológica desarrollada y por los resultados obtenidos, este es un buen ejemplo de un estudio etnográfico. No obstante, reconozco y acepto el derecho de sus autores de identificarlo como estudio de caso; tal vez influidos por la ecología investigativa en que se desenvuelven decidieron nombrarlo de esa manera.

Más allá de esta digresión momentánea, creo que el que los autores hayan mostrado el proceso de transformación de las preguntas e inquietudes iniciales a las preguntas y resultados finales convierte esta parte de la tesis en un crustáceo metodológico que sirve para los meta-análisis de la

investigación cualitativa. Los estudiosos de este tipo de investigación pueden observar aquí este proceso que es mencionado recurrentemente en la literatura de la investigación cualitativa pero que pocas veces se muestra con tal claridad.

Siguiendo con mi análisis mencionaré que la estructura categorial construida por los autores es un claro ejemplo del carácter holístico de la investigación cualitativa. A pesar de existir los referentes teóricos queda clara la idea de que fue el dato empírico el que determinó los referentes teóricos y no a la inversa. Esa es una gran fortaleza del presente trabajo: respetar el carácter inductivo y holístico de la investigación cualitativa.

Para terminar, esta ruta de análisis, quiero detenerme un poco en el modelo teórico conceptual de la gestión universitaria para la inclusión que, basado en el modelo de relaciones intercategoriales, plantea una interpretación holística e interdisciplinaria del objeto de estudio construido. Este modelo, sin lugar a dudas, es el aporte principal de esta investigación y creo abre una línea heurística importante para próximos estudios que, no necesariamente, deben tomar a la educación superior como ámbito de estudio.

Una vez hecha esta reseña analítica quiero retomar la discusión sobre la problemática de este modelo educativo llamado “escuela inclusiva”. Como mencioné anteriormente hay una serie de problemáticas alrededor de este modelo. Las tres primeras mencionadas, así como la mencionada en cuarto lugar y que sirvió de puente para realizar este análisis, son sin lugar a dudas importantes, sin embargo, hay otra que atraviesa cual eje transversal todas estas problemáticas. En ese sentido, se hace necesario recordar que, hasta este momento, las decisiones sobre este modelo educativo han estado

impulsadas por documentos indicativos y/o normativos internacionales, principios éticos ausentes de análisis y/o discursos políticos cargados de emocionalidad pero carentes de factibilidad, por lo que la investigación realizada hasta este momento no ha tenido un impacto determinante.

Esta investigación, y las que se están desarrollando actualmente en diversas partes de nuestro país, nos ofrecen un bagaje empírico y teórico de anclaje para las políticas educativas, los modelos organizacionales y las prácticas pedagógicas inherentes a este modelo educativo. La debilidad manifiesta, no obstante su popularidad, del “Índice de Inclusión” debe ser enriquecida con este tipo de investigaciones.

Bajo este supuesto, del cual estoy convencido, recomiendo ampliamente la lectura y análisis del presente libro, y felicito a sus autores por el resultado obtenido.

Dr. Arturo Barraza Macías

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1

Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de

Durango

Director de la revista electrónica “Praxis Investigativa ReDIE”

RESUMEN

El presente trabajo se enfoca en la descripción y análisis del estado de la práctica inclusiva en el Departamento de Humanidades de la Universidad Iberoamericana Torreón.

Surge, primeramente del interés por conocer la generación o no generación de las adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con obstáculos para el aprendizaje; sin embargo, el acercamiento al estado del conocimiento concluyó que era necesario apreciar lo suficiente los conceptos que se entretajan en el marco de las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, así como la dimensión que adquiere la inclusión educativa.

Para efectos de lo anterior, se activaron dos grupos focales, uno para coordinadores de carrera y otro para catedráticos adscritos a dicho Departamento, entrevistas a profundidad dirigidas a las psicólogas responsables del Centro de Orientación Educativa de la citada Institución de Educación Superior, así como entrevistas semiestructuradas a estudiantes del área ya descrita.

Después del tratamiento de resultados, se esgrimieron tres categorías que sintetizan la dinámica inclusiva del Departamento de Humanidades: la 'Gestión pedagógica', donde se expresa las dificultades y ventajas del profesorado para desarrollar la inclusión; la necesidad de explorar y redefinir la 'Diversidad del alumnado' existente; y por último, pero no menos importante, la 'gestión escolar', donde se observan los dilemas y peripecias que atraviesan los coordinadores para implementar las directrices locales y foráneas de la Institución al mismo tiempo garantizar la inclusión educativa, tal como se esgrime en el discurso institucional, así como la percepción del Departamento mismo sobre la ausencia de una estrategia clara y certera de Ibero Torreón para resolver algunos problemas de la inclusión educativa.

Para todo lo anterior es que las tres categorías juntas explican que el 'Proceso inclusivo' es una metacategoría que detalla que dicha inclusión ya ha iniciado, pero cuenta con diversas áreas de oportunidad que necesitan ser atendidas y debatidas en el seno mismo de la comunidad universitaria.

Es así, que una vez vertidos estos resultados, se pudo concretizar un una propuesta de un modelo de gestión para la inclusión, donde se prioriza la valoración del recurso humano como fuente generadora de estrategias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	v
CAPÍTULO I	1
1.1 Acercamiento al estado del conocimiento	5
1.2 Problematización.....	12
1.2.1 Pregunta central.....	20
1.2.2 Preguntas de diagnóstico	20
1.2.3 Objetivo general	21
1.2.3.1 Objetivos de diagnóstico	21
1.3 Justificación	21
1.4 Discusión conceptual	26
1.4.1 Inclusión	27
1.4.2 Necesidades educativas especiales.....	30
1.4.3 Discapacidad.....	33
1.4.4 Adaptaciones curriculares.....	36
1.5 Marco referencial	39
1.5.1 Antecedentes nacionales e internacionales de la inclusión educativa. Documentos normativos y referenciales.....	40
1.5.1.1 Cumbre de Jomtien	41
1.5.1.2 Ley General de Educación	42
1.5.1.3 Declaración de Salamanca	44
1.5.1.4 Conferencia mundial de educación superior (1998).....	45
1.5.1.5 Líneas estratégicas de desarrollo. La educación superior en el siglo XXI.....	46
1.5.1.6. Marco de acción de Dakar.....	48
1.5.1.7 Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior.....	51
1.5.1.8. Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe	54
1.5.1.9 Conferencia internacional de educación. Tema: Inclusión educativa.....	56
1.5.1.10 Conferencia mundial sobre la educación superior (2009)	59
1.5.1.11 Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad.....	60

1.5.1.12 Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad.....	63
1.5.1.13 Plan Nacional de Desarrollo (2013 – 2018).....	64
1.6 Contexto de estudio	70
1.6.1 Historia	70
1.6.2 Organigrama que involucra al Departamento de Humanidades	72
1.6.3 Objetivo del Departamento de Humanidades	73
1.6.4 Perfiles de ingreso y egreso	73
1.6.5 Plan de estudios	76
1.6.6 Estructura curricular de UIA Torreón	83
1.6.6.1 Articulación curricular	87
CAPÍTULO II	89
ACERCAMIENTO TEÓRICO	89
2.1 Principios de la inclusión educativa.....	98
2.2 Aceptación de la comunidad	98
2.3 Objetivos de la inclusión educativa	100
2.4 Características de la inclusión educativa	100
2.5 Dilemas de la inclusión	101
2.6 Estructura del proceso enseñanza – aprendizaje	102
2.7 Planeación del profesorado	110
2.8 Estructura general de las adaptaciones curriculares.....	111
2.9 Características de las adaptaciones curriculares	115
2.9.1 De acceso al currículum	117
2.9.1.1 Recurso humano	117
2.9.1.2. Materiales	118
2.9.1.3 Organizativas	121
2.9.2 Elementos del currículum	124
2.9.2.1 Objetivos	124
2.9.2.2 Contenidos	126
2.9.2.3 Metodología	130
2.9.2.4 Agrupamiento	133
2.9.2.5 Evaluación	136

2.10	Significatividad en las adaptaciones curriculares	138
2.10.1	Adaptación curricular significativa	141
2.10.2	Adaptación curricular no significativa	142
2.10.3	Seguimiento de las adaptaciones curriculares.....	143
2.11	Rol del profesor.....	143
2.12	Intervención interdisciplinaria	146
2.13	La gestión universitaria en la inclusión educativa	147
2.13.1	Niveles de gestión	150
2.13.1.1	Gestión institucional	150
2.13.1.2	Gestión escolar.....	151
2.13.1.3	Gestión pedagógica.....	155
2.13.2	La presencia de las necesidades básicas de aprendizaje.....	156
2.13.3	El profesorado y sus dilemas en la gestión	159
2.13.4	El enfoque estratégico	162
2.13.4.1	Componentes de la gestión educativa estratégica	167
2.13.5	Teoría de Niklas Luhmann	168
DISEÑO METODOLÓGICO	171
3.1	Enfoque.....	171
3.2	Método	173
3.2.1	Objetivos del estudio de casos.....	179
3.2.2	Características del estudio de casos.....	179
3.3	Participantes	181
3.4	Técnicas.....	184
3.4.1	Grupos focales.....	184
3.4.2	Entrevistas a profundidad	187
3.4.2.1	Características de la entrevista a profundidad	190
3.4.2.2	Desarrollo de la entrevista a profundidad	191
3.4.2.3	Características del entrevistador	193
3.4.3	Entrevistas semiestructuradas	194
3.5	Instrumentos	197
3.6	Validez	200

3.7 Explicación general del análisis e interpretación de resultados	201
3.7.1 Sábana categorial	203
3.8 Entrada al campo	205
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	208
4.1 Naturaleza cualitativa de los estudios de casos	208
4.2 Análisis e interpretación de resultados	212
4.2.1 Gestión pedagógica	216
4.2.1.1 Competencia docente	221
4.2.1.2 Necesidad de innovación docente	239
4.2.1.3 Aserto de la categoría 'Gestión pedagógica'	256
4.2.2 Diversidad del alumnado	257
4.2.2.1 Perfil del estudiante con necesidades educativas especiales	263
4.2.2.2 Perfil del alumnado	273
4.2.2.3 Aserto de la categoría 'Diversidad del alumnado'	303
4.2.3 Gestión escolar	304
4.2.3.1 Estado de la práctica inclusiva	309
4.2.3.2 Influencia sociocultural	332
4.2.3.3 Dificultades en el procedimiento institucional	346
4.2.3.4 Aserto de la categoría 'Gestión escolar'	372
4.2.4 Proceso inclusivo	374
5.1 Naturaleza de la inclusión educativa	386
5.2 Gestión universitaria para la inclusión	392
5.2.1 Gran supuesto de la gestión estratégica: proceso inclusivo	392
5.2.1.1 Supuesto de la gestión departamental	417
5.2.1.2 Supuesto de la gestión pedagógica	424
CONCLUSIONES	432
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	447
SOBRE LOS AUTORES	468

INTRODUCCIÓN

La educación, en los últimos años, ha sido principal objeto de atención en todo el mundo. Desde la expansión de la era de la globalización, las miradas de las sociedades, especialmente las occidentales, reviran su mirada hacia la educación como principal catalizador de la vida económica, con singular acento en los países en vías de desarrollo.

Dichos países, como México, que antes eran etiquetados bajo el rubro de “Tercer Mundo”, actualmente depositan sus esperanzas y expectativas en la formación de educandos con alto impacto en su calidad y competitividad que permitan el desarrollo de acciones, actividades y caminos que abran la puerta a la bonanza económica y el goce de servicios de primer nivel que lo anterior implicaría.

Sin embargo, comprender el fenómeno de la educación no es sencillo. Requiere un estudio concienzudo de lo que implican sus ciencias y la epistemología que subyace. Por lo tanto, las múltiples aristas que se encuentran en este proceso requieren de una acción investigativa intensa que procure la transformación de los educandos y el campo educativo.

A razón de lo anterior, es que el mayor de los esfuerzos para globalizar y liberalizar la escolarización se concentra en la educación superior. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expidió en 1999 las directrices de desarrollo para todas las Instituciones de Educación Superior (IES), en las que se explica que la principal estrategia es provocar la movilización geográfica de los estudiantes mediante becas e incentivos para lograr un trayecto formativo en el que sucediera la mancuerna entre la identidad regional y los conocimientos efervescentes de otras culturas y latitudes mundiales.

Esta mancuerna no es sencilla de alcanzar, todavía existen rezagos evidentes en el sistema educativo de varias naciones, especialmente donde la desigualdad social es quien marca y vaticina el tránsito que realizarán los estudiantes. Durante varias décadas del siglo XX, la opresión y la exclusión

hicieron mella en grandes cantidades de población, especialmente en sectores desfavorecidos por su baja capacidad adquisitiva.

Aunado a los problemas que trajo consigo el Estado Eficientista desde la década de 1980, los defensores de los derechos humanos consideraron que éstos debían articularse ágilmente con la educación y apreciarla como una pieza vital para el desarrollo social y personal, que contuviera los ideales de paz, libertad y justicia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2004).

Sin embargo, la macroeconomía no sólo no giró el rumbo de la educación que imperaba después de la Segunda Guerra Mundial, sino que amenazaba con endurecer los sistemas educativos y ellos, a su vez, vomitar a niños, jóvenes y adultos en formación. Apareció entonces, el movimiento “Educación para Todos”, el cual buscaba hacer patente la realidad del derecho a la educación. Es por aquella razón que, en 1990, se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) en Jomtien, Tailandia, donde se concluyó que básicamente las oportunidades educativas en todo el orbe eran limitadas.

Después de una década, en el año 2000, se celebró una nueva Conferencia Mundial sobre EPT en Dakar, Senegal. En este último encuentro, “se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos objetivos ‘fáciles de alcanzar’ y en el abandono escolar” (UNESCO, 2004, pg. 19), por lo tanto, esto incluyó a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, lo cual supuso que la educación debía entenderse hasta su zona medular: las operaciones dentro del aula.

Retornando a la importancia de la educación superior en la agenda política nacional e internacional se espera que los estudiantes de dicho nivel asimilen las competencias académicas y laborales que sellarán la pauta para el progreso individual y social. Sin embargo, y a pesar de que dicho alumnado ha logrado sobrevivir al vertiginoso filtro de la educación básica y media superior, no significa que la adquisición de conocimientos, el aprovechamiento de habilidades y el cambio de actitudes resulten con suma facilidad.

A la situación anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010b), lo

denomina como barreras para el aprendizaje y la participación. Estos obstáculos son limitaciones al acceso a la educación o al desarrollo educativo. Tales limitaciones, generalmente son concebidas como barreras de corte físico, es decir, dificultad para acceder a la información que ordena el currículum; actitudinales o sociales, es decir, aplicación activa de prejuicios y discriminación; y, por último, curriculares, específicamente metodologías y formatos de evaluación rígidos.

En lo que corresponde al objeto de estudio de la presente investigación, el principal centro de interés original era conocer las operaciones pedagógicas que permitieran a los estudiantes de los programas adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana (UIA) Torreón acceder a los aprendizajes contemplados en el currículum oficial. Esto sucedió cuando el autor de la presente investigación tuvo la oportunidad, como profesor de asignatura de la licenciatura en Psicología de tal IES privada, de tener como alumno a un joven de 21 años con serias dificultades cognitivas para comprender y asimilar los contenidos que contemplaba la materia que estaba bajo mi responsabilidad, a pesar de su motivación expresa por tal asignatura y la forma en la que el autor la desarrollaba.

Tal escenario impulsó el cuestionamiento de cómo los profesores enfrentamos tales situaciones de corte pedagógico, bajo el nombre de adaptaciones curriculares, significativas y no significativas, las cuales son “ajustes o modificaciones que se efectúan en la oferta educativa común para dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en un continuo de respuesta a la diversidad...” (Aranda, 2008, pg. 6). Sin embargo, al momento de revisar esta acción en el acercamiento al estado del conocimiento se pudo apreciar que, en las 30 investigaciones consultadas, la gran mayoría, además de ser foráneas y con enfoque cualitativo, se preocupaban de los asuntos propios de la inclusión educativa, como un gran fenómeno que abrazaba a los protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje, además de asuntos administrativos y gestores, por lo cual indicaba un proceder inductivo – deductivo, el cual sirvió de brújula en toda la investigación.

Por lo anterior, las adaptaciones curriculares, el objeto de estudio se

transformó en la inclusión educativa, la cual habla que es un “proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela” (SEP, 2010b, pg. 18).

Por lo anterior, es que la inclusión en la educación, ya sea dentro del sistema educativo así como sus instituciones, dispara la respuesta apropiada que deben abrazar todos los gestores que se encuentran involucrados en las IES: la identificación de las barreras del aprendizaje y el combate abierto para erradicarlas con el fin perenne de satisfacer las necesidades educativas de todo educando (UNESCO, 2004). Es así que interesó observar cómo se encontraba tal fenómeno, como ya lo he citado, en el Departamento de Humanidades de UIA Torreón.

Debido a la importancia que ha cobrado este fenómeno desde 1990 en todo el mundo, así como su respectiva maduración como asunto de interés en las políticas públicas de corte educativo, se pudo observar los cambios ocurridos desde tal fecha hasta la actualidad mediante la normatividad educativa y referencial expedida, la cual la consideran como elemento central de las guías de acción que sustenta el actual Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2013), por citar un notable ejemplo.

Conocer el estado de la práctica inclusiva en Ibero Torreón, con distinguida fama de IES humanista y constructivista, actualizada en materia educativa y orientada actualmente en el enfoque por competencias, fue importantísimo, pues implicó la revisión de asuntos estratégicos que involucraban, como ya señalé, aspectos pedagógicos, escolares y administrativos, por lo que si la inclusión se dedica, como principal foco, a crear espacios de participación y democratización educativa, entonces se empeñaría en mejorar y optimizar los elementos que conforman a los centros educativos, incluidas las IES, para que todos los jóvenes alcancen tales aprendizajes.

Si existe un férreo depósito de esperanza en la preparación profesional del cuerpo estudiantil universitario, entonces para el autor fue necesario explicar qué implicaciones tenía y tiene la práctica inclusiva en el Departamento de

Humanidades que, a la sazón de la institución completa, representa vigorosamente el área académica que ensalza el humanismo ignaciano con la operación educativa, por lo cual conocer el estado de esta implementación escolar, no sólo se observaba tal nivel de congruencia departamental, sino además permitía vislumbrar cómo acaecía este proceso en el resto de la IES mencionada.

Sin mayor preámbulo quisiera mencionar que la presente investigación consta de cinco capítulos:

El primero, “Delimitación del objeto de estudio”, explica a profundidad la problematización que se expuso y que sirvió como impulso principal para desarrollar este estudio. Además de lo anterior, la problematización se complementa con el análisis del estado del conocimiento, el cual consta de 30 investigaciones previas hechas al respecto, así como la exposición de los documentos normativos y referenciales, nacionales e internacionales, que exhiben cómo ha germinado y evolucionado el tema de la inclusión en los últimos 24 años. Tal capítulo se complementa con la contextualización del Departamento de Humanidades en Ibero Torreón, con el fin de ambientar al lector en el caso estudiado. Por último, sin restar gravedad a lo anteriormente explicado, se acuñó la pregunta de investigación que funge como eje central de la indagación, así como las interrogantes de diagnóstico que la enriquecen.

En el segundo capítulo, “Acercamiento teórico”, se dialoga y discute intensamente la literatura encontrada sobre la inclusión educativa, las adaptaciones curriculares, la gestión educativa y la teoría del sistema educativo, a modo de exaltar la importancia que poseen tales temas como un referente predominante para lo que es la elaboración de los instrumentos de investigación, así como para el análisis e interpretación de resultados.

En el tercer apartado, “Diseño metodológico”, se expone cómo el enfoque cualitativo rige el presente estudio de caso, mientras que se fundamenta su existencia e importancia para la investigación. Además de lo anterior, se relata qué instrumentos de recolección de datos se utilizó, los participantes que aceptaron ser informantes, cómo fue y qué implicó la entrada al campo. También se

aborda, de manera breve pero certera, el protagonismo que tiene la sábana categorial para la sistematización y exposición del análisis e interpretación de resultados, el cual conforma el siguiente capítulo.

Como ya se mencionó, el “Análisis e interpretación de resultados” empieza con la narración de la transformación ocurrida en la pregunta de investigación, así como las interrogantes que comprenden el área de diagnóstico. Más adelante se menciona cómo quedó plasmada la sábana categorial, y de esta manera, empieza el relato de las tres categorías principales que hilvanan el análisis de los resultados, así como sus respectivas subcategorías, mismas que son piezas interpretativas de la estimación cualitativa de los datos recogidos. Por último, esta investigación pudo llevar al máximo sus resultados y crear una metacategoría, un eje interpretativo que sintetiza y redefine cómo es la inclusión educativa en el Departamento de Humanidades en Ibero Torreón.

Debido a los resultados expuestos en la sección anterior, se pudo esbozar una propuesta definida para procurar la inclusión en las Instituciones de Educación Superior, el cual es mencionado como el quinto capítulo del presente estudio. Tal creación es un Modelo Teórico Conceptual de Gestión Universitaria para la inclusión, el cual contiene ideas que orientan la práctica inclusiva de forma sistémica, para comprender los cambios en las metas y procedimientos racionales, que a su vez llevará a la consecución desde la óptica de la gestión escolar, departamental y pedagógica, tomando en cuenta la estela de características que encierra la diversidad estudiantil en el nivel superior, independiente de si corresponden o no al diagnóstico de necesidades educativas especiales.

Por lo anterior, sólo resta invitar al amable lector a que empiece su trayecto por el siguiente relato que he realizado de la manera más humana posible, por lo cual este viaje investigativo no sólo ha tenido como objetivo asistir a la admiración del proceso inclusivo en Universidad Iberoamericana Torreón, sino en el deseo de transformar la realidad educativa de tal institución, puesto que tal permutación no sólo acaece en lo externo, sino también en lo interno; por lo tanto, imaginar la inclusión es reflexionar nuestra propia existencia educativa.

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El arribo del siglo XXI ha planteado diferentes interrogantes a los habitantes de la llamada “aldea global”. Dichas cuestiones, en la arena educativa, hacen referencia a la idea de obtener el mayor provecho individual y social de la era de la comunicación en un ambiente cada día más absorto de globalización, con tecnologías que facilitan el tránsito habitual y una economía voluble. En este último sentido, desde 2008 Occidente se ha visto conmocionado por la falta de solidez financiera que permita estimular la economía de mercado en la que viven la mayoría de los países, y con ello generar mayores fuentes de trabajo. En este panorama, el desempleo ha sido un tema sociopolítico que mayor problema ha causado, pues ha abandonado la exclusividad de los profesionistas neófitos para posarse sobre toda aquella persona con suficiente edad y condiciones físico – intelectuales para afrontar la responsabilidad de la demanda laboral.

Ante la perturbadora escena narrada con anterioridad, las dependencias de educación superior se han visto en la necesidad de reformular varios aspectos de sus acciones, incluido el curricular, para solventar estos problemas, hasta donde sea posible según sus alcances, tratando de equilibrar la formación del joven estudiante, es decir, entre el moldeamiento de un profesional capaz de adaptarse e innovarse ante las nuevas demandas del mercado laboral y la constitución ética humanista que le asegure la preservación de su esencia particular: empática con los problemas ambientales, solidaria con las víctimas de injusticia y rotundamente prosocial. Se espera que el alumnado se descubra a sí mismo como diverso, y a partir de esa diversidad ejecute los cambios esperados, no sin antes las instituciones puedan lograr adaptaciones escolares aproximadas eficientemente a dicha pluralidad.

Ruiz (2003) señala que dicha formación profesional podría suceder a consecuencia de la instauración adecuada de un currículum flexible y una normatividad pertinente que articule exitosamente las áreas administrativas,

académicas e investigativas que aseguren la conformación de dicho perfil de egreso.

Continuando con la línea de pensamiento del párrafo anterior, la parte normativa nacional exige modificar o transformar el procedimiento académico en la que se envuelven a los alumnos, como lo demuestra la propuesta educativa para el siglo XXI de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999) llamada “Líneas estratégicas de desarrollo”. En dicha normatividad se esgrime que hacia el año 2020, los estándares de calidad y pertinencia social habrán sido alcanzados, pues la estructura curricular será horizontal, por lo tanto, optativa y modular con algunas salidas intermedias. Se establece que los futuros egresados serán comprensivos con el entorno inmediato y lejano, promoviendo valores sociales y democráticos mientras que son capaces de aplicar conocimientos en forma disciplinaria y transdisciplinaria.

Esta innovación educativa, en la que emergen transformaciones curriculares, pedagógicas y didácticas, está sustentada por ocho postulados orientadores: estructura de gobierno y operación ejemplares, autonomía responsable, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, humanismo, equidad, pertinencia en relación con las necesidades del país, congruencia con su naturaleza académica y calidad e innovación. Si se pueden analizar dichos imperativos, ANUIES solicita a cada Institución de Educación Superior (IES) un mejor y mayor margen de flexibilidad en las plataformas de estudios que constituyen la oferta educativa, proporcionando líneas de acción democráticas e inclusivas al tiempo que exclama la operación integral de esta connotada horizontalidad en base a una revisión profunda y congruente con su propia naturaleza. ANUIES condiciona que esta reforma educativa debe partir de las circunstancias particulares de cada IES, las metas apropiadas estarán estipuladas según su contexto.

Cuando se pueden establecer las palabras flexibilidad curricular, horizontalidad y democracia, es propio mencionar la importancia que cobra la inclusión de los alumnos. Aunque su conceptualización se detalla más adelante, cabe señalar que este tema también abraza a la educación superior,

especialmente en el transcurso de los últimos 25 años. La inclusión, como lo indica Ainscow (2003), es un proceso que prioriza la asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, situando su aprendizaje en la calidad experiencial del mismo, al tiempo que localiza y destruye barreras que impiden o dificultan dicho aprendizaje, estimulando en toda la comunidad educativa la creatividad y resolución de problemas.

Tradicionalmente se ha pensado que la inclusión se desarrolló a partir del cambio actitudinal, político, educativo y administrativo hacia las personas con discapacidad, sin embargo, Ainscow (2003) deja claro que el énfasis de la inclusión lo hace hacia aquellos alumnos que han sido marginados, están en riesgo de ser excluidos o no alcanzan un rendimiento óptimo, por lo tanto, también incumbe a aquella población escolar sin discapacidad. Este proceso implica una búsqueda interminable de caminos escolares que conduzcan al fortalecimiento de la diversidad en el aula, tal como lo pretende la normatividad surgida de la ANUIES (1999). Como lo subrayan Cardona, Arambula & Vallarta (2005), la inclusión debe ser tratada, por vía curricular, a través de la atención a las necesidades educativas especiales, las cuales pueden abarcar tanto discapacidades de tipo lingüístico, sensorial o neuromotor, como no – discapacidades tales como dificultades en el proceso de aprendizaje, problemas socioemocionales o de corte familiar. Las necesidades educativas especiales, en el terreno de la inclusión pedagógica, se atienden de forma incansable a través de la acción constante de las adaptaciones curriculares, significativas o no significativas, lo cual también se considera objeto de transformación en las IES.

Con dichas adaptaciones, “la responsabilidad pasa ahora a la escuela, que ha de ser tan flexible, tan enriquecida en medios personales y materiales” (ANUIES, s/f, pg. 22) que permita dinamizar con democracia y participación la inclusión buscada de las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, al sistema educativo regular implicando “modificaciones en las formas de llevar a cabo el trabajo educativo con un sentido incluyente en las instituciones” (pg. 23).

Como el lector podrá detectar, las necesidades educativas especiales, con

Sus correspondientes adaptaciones curriculares, son imperativos que se mencionan de modo implícito en la normatividad configurada por ANUIES (1999) cuando destaca que los programas combinarán pertinentemente objetivos claramente definidos, las características del alumnado y las necesidades sociales a atender.

Universidad Iberoamericana Torreón (Ibero), cuyo currículum está delineado de forma flexible, también está sujeta al imperativo de la atención a las necesidades educativas especiales. Ibero se define como inclusiva debido a que su modelo pedagógico, basado parcialmente en el Paradigma Ignaciano (PPI), propio del Sistema Jesuita Universitario (SUJ), decide abrir sus puertas a todo aquel candidato a alumno que desee estudiar en dicho sistema, sin importar sus características, pues considera que la labor institucional consiste en la formación de personas íntegras y profesionales, inspiradas para el servicio a los demás, como lo marca la cosmovisión humanista (Ibero Torreón, 2013).

La pedagogía ignaciana hace un llamado a los maestros para reflexionar sobre su quehacer docente, contemplando al alumno como un ser en crecimiento que necesita de la orientación y el acompañamiento del profesor para que el mismo estudiante pueda apropiarse de los ejercicios reflexivos en su etapa formativa y, posteriormente, profesional.

La filosofía educativa que esgrimió San Ignacio de Loyola encuentra su trascendencia en aquellos maestros y alumnos que han logrado colocar al discernimiento como el ejercicio mental que prioriza sus actividades. Se recomienda que la palabra de Dios se pose en la totalidad de la tradición ignaciana, y con ello, abrir el camino para que se entrelacen la experiencia, la reflexión y la acción.

San Ignacio exige la reflexión sobre la experiencia humana como medio indispensable para discernir su validez; sin una reflexión madura es posible el engaño y la fascinación vana de la experiencia individual, un vil espejismo. La reflexión constituye un punto central en el paso de la experiencia a la acción; es así que se le confía al profesorado, que también realiza sus propios ejercicios espirituales, la responsabilidad de coadyuvar al alumnado en el proceso de

reflexión.

Ibero Torreón, albergando a la diversidad educativa, ha debido enfrentarse a población con dichas necesidades, con o sin discapacidad, por lo cual el presente estudio se fundamenta en este primer capítulo con la debida problematización y discusión del tema, según las características de dicha Universidad, su justificación y acercamiento al estado del conocimiento de la inclusión, las necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares correspondientes.

1.1 Acercamiento al estado del conocimiento

La necesidad de adaptar espacios pedagógicos a estudiantes que necesitan la aplicación metodológica facilitadora del proceso de enseñanza – aprendizaje se vuelve imperativa en todo el sistema educativo, incluyendo las IES, en especial, porque en este nivel se necesita de un currículum flexible e inclusivo que abra la participación activa del alumnado, sin que alguna característica personal, social o institucional constituya un obstáculo para el aprendizaje, debido a la expectativa socioprofesional que se cierne al respecto. Es por la anterior razón que se realizó un acercamiento al estado del conocimiento en 30 investigaciones al respecto para identificar los diferentes puntos de vista, niveles de transformación y avances en dicho tema.

Para la elaboración del estado del conocimiento, las investigaciones encontradas fueron mayoritariamente internacionales, con un total de 25 (Aguado, et. al., 2006; Alfaro, 2006; Alonso & Díez, 2008; Álvarez, et. al., 2012; Arguedas, 2004; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Briceño & Harvey, 2010; Calpa & Unigarro, 2012; Castellana & Sala, 2005; Feliz & Ricoy, 2004; Gento, 2007; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Izuzquiza, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Maingon, 2007; Mayo, 2012; Moriña & Molina 2012; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Polo & López 2005; Ramírez & Bonilla, 2005; Real, et. al., 2008; Sánchez, et. al., 2008; Vargas, et. al., 2011) mientras que nacionales resultaron en la cantidad de cinco (Campos, 2011; García &

Hernández, 2010; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Rodríguez, 2010), lo cual supuso una menor intensidad de producción investigativa doméstica sobre este tema, así que el estado del arte mantiene ebullición epistemológica en otras latitudes globales, por lo que pudiera considerarse una oportunidad para observar la dinámica foránea y detectar la necesidad de explorar esta temática en el país, especialmente en la amplia variedad tipológica y numérica de IES que existen dentro de los contornos geográficos mexicanos.

Se pudo detectar información reciente con diferentes enfoques, ya fuesen cuantitativos (Aguado, et. al, 2006; Alfaro, 2006; Alonso & Díez, 2008; Álvarez, Alegre & López, 2012; Feliz & Ricoy, 2004; García & Hernández, 2009; Gento, 2007; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Maingon, 2007; Mayo, 2012; Novo, Muñoz & Calvo, 2012; Polo & López, 2005; Sánchez, et. al., 2008), cualitativos (Arguedas, 2004; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Briceño & Harvey, 2010; Campos, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Hernández & Pacheco, 2011; Klinger, Posada & Mejía, 2011; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Moriña & Molina, 2011; Ramírez & Bonilla, 2011; Rodríguez, 2010; Vargas, et. al., 2011) y mixtos (Castellana & Sala, 2005; Izuzquiza, 2005), por lo cual destacó que el segundo enfoque fue ligeramente de mayor empleo según las características de los estudios identificados, pues expusieron la necesidad de conocer las voces emergentes de los informantes y principales involucrados en la dinámica de la adecuación curricular, las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, vista en especial por estos investigadores del espectro cualitativo que creen que lo importante es destacar las percepciones, opiniones, impresiones y vivencias de los actores educativos bajo el manto de la intersubjetividad y la dinámica pedagógica que se desarrolla en las aulas. Cabe mencionar al lector que la situación antes expuesta no fue exclusiva de los estudios cualitativos, pues el estado del conocimiento también desveló que las investigaciones cuantitativas (Aguado, et. al., 2006; Alfaro, 2006; Álvarez, Alegre & López, 20012; Feliz & Ricoy, 2004; Gento, 2007; Mayo, 2012; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et. al., 2008) también se preocuparon por estos mismos aspectos, pero en la órbita del

método científico para obtener una representación sólida y un consenso estadístico, al igual de quienes se preocuparon por establecer un perfil del alumnado con necesidades educativas especiales con discapacidad, desde su perspectiva (Maingon, 2007) o la de sus compañeros (García & Hernández, 2010).

Exceptuando una investigación de origen brasileña (Barros, 2011), las demás investigaciones emanaron de países hispanoparlantes, siendo España la nación con mayor número de indagaciones localizadas (Aguado, et. al., 2006; Alonso & Díez, 2008; Álvarez, et. al., 2012; Barrios & García, 2009; Castellana & Sala, 2005; Feliz & Ricoy, 2004; Gento, 2007; Izuzquiza, 2005; Mayo, 2012; Moriña & Molina, 2011; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Polo & López, 2005; Real, et. al., 2008), seguido de Colombia (Calpa & Unigarro, 2012; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Vargas, et. al., 2011) y de Venezuela (Briceño & Harvey, 2010; Maingon, 2007) y Chile (Illanes & Von Furstenberg, 2012; Sánchez, et. al., 2008), lo cual denotó mayor actividad investigativa sobre el tema en Sudamérica, situación que abre pautas de cotejo y exploración en México.

En estas investigaciones no se discutía o abocaban a conceptualizar términos clave que se enlazaban directamente con las adaptaciones curriculares, exceptuando el estudio arrojado por Hernández & Pacheco (2011), sino que adoptaron aquellos que más convinieran a los fines de la investigación y fueran utilizados para dinamizar la indagación, siendo “inclusión” el que apareció con mayor frecuencia (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Campos, 2011; Castellana & Sala, 2005; Hernández & Pacheco, 2011; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et. al., 2008), seguido con menor intensidad por “integración” (Aguado, et. al., 2006; Barrios & García, 2009; Feliz & Ricoy, 2004) y “necesidades educativas especiales” (Campos, 2011; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Ramírez & Bonilla, 2011); observando que el primer término es de mayor uso y preocupación por parte de quienes integraron el estado del conocimiento, sin embargo, se detectó la necesidad de contraponer y analizar el enfoque y uso de “inclusión” e “integración” en la práctica cotidiana para comprender a profundidad el debate del ser y el deber ser, es decir, suponer que

se ejecuta la noción inclusiva en educación superior, cuando en realidad sólo se emplea la integración. También cabe destacar que como el primer concepto concentra nuevas formas de entender y accionar pedagógicamente las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, es de mayor su uso e intenta sustituir con una comprensión y práctica avanzada de la “integración” cuya construcción implica modalidades escolares diferentes.

Un ejemplo de lo anterior es la coincidencia que Campos (2011) realizó sobre su investigación en la capital del estado de Querétaro en la cual articuló el fracaso escolar como resultado de la educación inclusiva fallida y las necesidades educativas especiales ineficientemente atendidas, o también la investigación desarrollada en San Luis Potosí (Méndez, Mendoza & Ramos, 2010) donde no sólo rectificaron que la educación inclusiva debe estar apoyada en la práctica y en la orientación que se realice sobre el alumnado a lo largo de su trayectoria, además rechazan el carácter médico que originó la concentración de estos estudiantes en escuelas de educación especial que cercenaban las posibilidades sociales de acercamiento a la formación superior. Por último y en un afán de reforzar lo anterior, se puede comparar la influencia y paso decisivo que otorgan los docentes en el contexto rural, cuya táctica está centrada en la relación afectiva y en el modelamiento (Klinger, Mejía & Posada, 2011), y los maestros de área urbana, cuyos conceptos y expectativas hacia los estudiantes se cargan desde el desprecio y el prejuicio, afectando de manera significativa el trabajo docente (Mares, Martínez & Rojo, 2009).

Una pregunta que se deseó exponer fue ¿por qué estas investigaciones desearon indagar la certeza y alcances de estos términos en el hecho educativo y no desde su representación literaria? La respuesta radicó, al conocer a profundidad el estado del conocimiento, en que este hecho educativo se compone por las ciencias de la educación que delinean la pauta pedagógica: la psicología educativa (Alfaro, 2006; Campos, 2011; Barrios & García, 2009; García & Hernández, 2009; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Izuzquiza, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et. al., 2008), la comunicación educativa (Álvarez, Alegre & López, 2012;

Calpa & Unigarro, 2012; Campos, 2011; Castellana & Sala, 2005; Izuzquiza, 2005; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Mayo, 2012; Ramírez & Bonilla, 2011; Sánchez, et. al., 2008) y la didáctica (Arguedas, 2004; Briceño & Harvey, 2010; Barros, 2011; Campos, 2011; Gento, 2007; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Rodríguez, 2010).

Al conocer estas dimensiones se pudo entender por qué la corroboración del hecho educativo sucedió desde la investigación cualitativa, desde un enfoque totalmente emancipatorio, de empoderamiento, y desde el cuantitativo, apoyado por la filosofía pospositivista que, como se mencionó en párrafos anteriores, se preocupaba por obtener una representación sólida y un consenso estadístico sobre el fenómeno educativo estudiado. Un ejemplo de la anterior afirmación fue la necesidad de crear los instrumentos de investigación con el fin de conocer la situación y demandas del colectivo de alumnos con discapacidad en la Universidad de Oviedo, España (Aguado, et. al., 2006), utensilio probado dos años después en su modalidad retest para proporcionarle mayor validez y confiabilidad en el estudio de Real, et. al. (2008). La anterior situación sólo confirmó el hecho de encontrar algunas producciones españolas desde el enfoque mixto (Castellana & Sala, 2005; Izuzquiza, 2005), caracterizado por el pragmatismo y orientado hacia la realidad, los cuales hablaban de la necesidad de revisar la práctica pedagógica y el ser del acto educativo sobre la aplicación de las necesidades educativas especiales, la integración y la inclusión.

La teoría utilizada en el estado del conocimiento se relacionó con las ciencias de la educación ya mencionadas por la variedad en la que se presentó en dicha aproximación que se realizó, pero también es obligatorio señalar que, a pesar de este abanico, predominó la literatura correspondiente a la inclusión (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Gento, 2007; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Vargas, et. al., 2011) y sobre la necesidad de una normatividad, tanto estatal como institucional, que regule el quehacer pedagógico y escolar cuando profesores, administrativos y directivos de las IES se enfrentan ante la población estudiantil con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (Alonso & Díez, 2008; Arguedas, 2004; Barros, 2011; Briceño & Harvey, 2010; Maingon, 2007;

Vargas, et. al., 2011). Estas dos fuentes fueron especialmente sensibles, pues abrieron la oportunidad de considerar cuál es el deber ser de las IES en este contexto y reconocer su importancia al momento de adaptar curricularmente el proceso enseñanza – aprendizaje con este tipo de población escolar.

Pero estos tres conceptos, necesidades educativas especiales, inclusión e integración a los que se suma el término “discapacidad”, al que más tarde se hará referencia, se involucran en la concepción, diseño e implementación de las adaptaciones curriculares, significativas o no significativas. Como se explicó anteriormente, el interés del estado del conocimiento recabado y expuesto, en relatividad de su enfoque u origen geográfico, se interesó más en el hecho educativo y cómo en éste incidieron o se transformaron los términos “inclusión” (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Castellana & Sala, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et. al., 2008), “integración” (Aguado, et. al., 2006; Barrios & García, 2009; Campos, 2011; Feliz & Ricoy, 2004), “necesidades educativas especiales” (Campos, 2011; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Ramírez & Bonilla, 2011) y “discapacidad” (Calpa & Unigarro, 2012; Maingon, 2007; Novo, Muñoz & Calvo, 2011). La discusión conceptual a profundidad se realizará más adelante, sin embargo se observó que su esencia teórica se apoyaba desde dos ciencias de la educación que le sirven como raíces nutricionales: la psicología educativa y la didáctica. La combinación de ambas originó el tenor en el que suceden las adaptaciones curriculares, tomando en cuenta, inductiva – deductivamente, la integridad del alumno, dirigiendo la práctica hacia sus necesidades y características pero poniendo acento en las competencias que se pretende construyan los estudiantes, según dicte el currículum vigente.

Continuando con la línea de análisis inductivo – deductivo, se puede entender por qué también es ligeramente mayor el enfoque cualitativo en el estado del conocimiento al cual se ha aproximado. Los casos y situaciones particulares de las adaptaciones curriculares en estudiantes de educación superior pueden ser

entendidos en su concepción más general a través de las voces emergentes, pero también las investigaciones en su conjunto condujeron en la producción de un nuevo cristal fenomenológico y analítico para comprender cada caso en particular, respetando sus cualidades y características, por lo que la lógica de estas líneas esgrime que las adaptaciones curriculares sufren el mismo proceso: el paso de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

Para conocer cómo es el proceso inductivo – deductivo, se debe mencionar que el estado del conocimiento empezó por los agentes particulares que fungieron como informantes o muestra en las investigaciones consultadas. Dichos participantes se pudieron clasificar en tres tipos de voluntarios: compañeros (García & Hernández, 2010, Hernández & Pacheco, 2011; Novo, Muñoz & Calvo, 2011), profesores (Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Campos, 2011; Castellana & Sala, 2005; Gento, 2007; Hernández & Pacheco, 2011; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Mayo, 2012; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Ramírez & Bonilla, 2011) y alumnos atendidos (Maingon, 2007; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Vargas, et. al., 2011). En cuanto a los compañeros destacó la necesidad de maximizar la socialización con los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y su participación activa en el aprendizaje de sus coetáneos en modalidades tutoriales entre pares o aprendizaje cooperativo. Los profesores conllevaron, al igual que los estudiantes, un papel protagónico al señalar que sus principales dificultades radicaban en la atención y disposición didáctica a dicho conglomerado universitario o entablar un dispositivo pedagógico capaz de ser flexible, abierto, diverso e inclusivo para que las adaptaciones curriculares aparezcan y funcionen. Por el lado de los estudiantes se describió el perfil escolar que poseen, desde el inicio de su formación hasta la época en la que cursaron sus estudios superiores, donde expresaron su necesidad de mayor inclusión universitaria, vista en la eliminación de barreras actitudinales, físicas, informativas y didácticas, suplantadas por una sinergia democrática pedagógica.

El perfil y expresiones de los estudiantes en el estado del conocimiento localizado devino en demandas específicas de los estudiantes como revisión

conciencia de necesidades, accesibilidad y propuestas (Aguado, et. al., 2006), orientación a las demandas académicas (Alfaro, 2006), la adaptación de la enseñanza universitaria (Álvarez, Alegre & López, 2012), revisión de los significados de la enseñanza en alumnos con necesidades educativas especiales (Calpa & Unigarro, 2012) o de las necesidades y dificultades (Castellana & Sala, 2005), integración universitaria (Feliz & Ricoy, 2004) y el análisis del contexto estudiantil desde la balanza de barreras y fortalezas (Moriña & Molina, 2011).

Cabe mencionar que las adaptaciones curriculares no son la única respuesta ante este escenario, pues el estado del conocimiento, proveniente del ámbito foráneo, apuntó a la eliminación de barreras de acceso al medio físico (Polo & López, 2005), listando indicadores de buenas prácticas educativas (Alonso & Díez, 2008), elaboración de un programa de formación para la inserción laboral (Izuzquiza, 2005), creación de un programa de inclusión en educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales con discapacidad cognitiva (Illanes & Von Furstenberg, 2012), formación de una asignatura en educación superior para fomentar la sensibilización (Briceño & Harvey, 2010) y re - test de una encuesta sobre la situación y necesidades de alumnos con discapacidad (Real, et. al., 2008).

1.2 Problematización

Durante el transcurso del semestre de otoño 2012 en Universidad Iberoamericana (Ibero) Torreón se pudo detectar, durante el desarrollo de las clases en las cuales el autor fue titular y en un curso de actualización docente en el cual participó temporalmente, la necesidad de modificar, de manera leve a moderada, las acciones pedagógicas con alumnos que presentaban problemas para el aprendizaje de los contenidos de las materias que cursaban en aquel entonces.

Específicamente pudo observar directamente el caso de un alumno, varón de 21 años, que iniciaba su tercer intento por estudiar una licenciatura en el área de Humanidades. Este alumno de Psicología ya había iniciado su formación en las carreras de Derecho y Comunicación, la primera en otra ciudad del norte del país

y la segunda en la sede institucional ya mencionada. Manifestaba abiertamente dificultades para identificar y organizar la información generada en clases, ya sea para comprenderla o engazarla, según la armazón epistemológica al que correspondiera, dificultades para el pensamiento abstracto, obstáculos cognoscitivos para esquematizar el conocimiento en productos y evidencias heurísticas para el estudio. Él mismo se manifestó un poco desesperado por iniciar su tercera carrera, pues no lograba despegar formativamente en un espacio que le permitiera su constitución profesional. Aunque era aceptado e integrado por sus compañeros, algunos de ellos preguntaron intrigados qué pasaba con él o si específicamente poseía alguna discapacidad de tipo intelectual. Cabe mencionar que su caso fue detectado por el Centro de Orientación Educativa (COE) de la Universidad¹; algunos maestros sólo conocían, en aquel entonces, que estaba condicionado y observado por dicho Departamento, pero se ignoraba si se habían emitido recomendaciones de algún tipo.

Algunos profesores de asignatura comentaron la necesidad de utilizar estrategias que permitieran su aprendizaje de manera rápida y lo mejor posible, pero también era cierto que en las conversaciones sostenidas, ninguno de los catedráticos contactados habían realizado un esfuerzo significativo por adecuar las condiciones y variables del proceso de enseñanza. Una de las profesoras manifestó abiertamente que su permanencia era cuestionable y que dicho alumno debería estudiar alguna preparación de corte técnico, por lo tanto, una estrategia que ella implementó en su clase fue la de asignarle el rol de vaso receptor de dudas y preguntas que emanaran de él o de sus compañeros durante el transcurso la materia, para que éste las integrara y después las transmitiera a la maestra y así pudiera aprender de forma “repetitiva” (SIC). Otra de las profesoras quedó asombrada al ver su relativa incapacidad para elaborar un mapa conceptual que había encargado durante el desarrollo de la clase; mientras tanto, en la

¹ Dicho Centro tiene por objetivo favorecer el desarrollo integral de los estudiantes a través de la orientación afectiva y psicoeducativa. Entre sus funciones se encuentran el acompañamiento psicológico, atención psicopedagógica dirigida a la mejora de hábitos de estudio, determinación de los estilos de aprendizaje y las áreas de oportunidad; también se auxilia con asesoría en caso de cambio de carrera utilizando instrumentos psicopedagógicos, tales como la entrevista o los tests psicométricos y vocacionales para generar la autorización de reubicación de licenciatura.

experiencia personal de autor se podía ver su motivación hacia la materia de la que fue responsable en aquel período, pero también sus dificultades para cumplir los estándares que se estableció al principio del semestre.

¿Qué estaba pasando con otros alumnos del mismo Departamento de Humanidades que también presentaban dificultades para el aprendizaje, ya fueran con iguales o diferentes características?, ¿cómo identificarlos y atender sus peculiaridades?, ¿qué estaban haciendo los maestros? y ¿cómo podían mejorar nuestro trabajo docente respecto a ellos? Deseo aclarar que Universidad Iberoamericana Torreón opera bajo la convergencia de dos posturas educativo-pedagógicas, es decir, por un lado aparece el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), ya que la institución pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ), y del otro costado se enaltece el enfoque por competencias para terminar de configurar el accionar pedagógico al cual todo docente de asignatura y de tiempo completo debe obedecer. Sin embargo, se opera la libertad de cátedra, pues los profesores son responsables de su planeación docente y la estratificación del mismo, haciendo valer su decisión al momento de concentrar, o modificar según sea el caso, el contenido, las actividades destinadas para trabajar con dicha información, las evidencias de desempeño o productos que se espera como medio o resultado de ese aprendizaje y los recursos con los que dispondrán tanto docentes como educandos, contando para ello con insumos tecnológicos y literarios que ofrece la Universidad.

La constitución de los objetivos, competencias, filosofía, expectativas y planeación educativa derivan en el cumplimiento de un formato llamado “Guía de Aprendizaje” (GA), en el cual desembocan dos imperativos: la misión institucional y la intención docente, siendo la segunda la más importante a nivel operativo, pues Ibero confía en la sapiencia y acertada decisión del profesorado para llevar a cabo la operación del período de actividades escolares. Conociendo esta libertad con la que la plantilla docente, al menos en el área de Humanidades, podía y puede actuar, ¿qué se necesitaba para operar los cambios que fueran necesarios a favor de estos jóvenes con dificultades para maximizar el proceso de aprendizaje?, y con esta pregunta se derivaban otras de considerable

envergadura: ¿cómo constituir un perfil o un método que permitiera al profesor detectar oportunamente tales dificultades?, ¿cuáles procedimientos institucionales existían al respecto y cómo se realizaba el abordaje que esgrimían?, ¿qué perspectivas tenían los docentes sobre tales alumnos y los procedimientos institucionales?, ¿cómo se podía analizar y mejorar el diseño de un currículo maleable a las características del cuerpo estudiantil que construyera espacios para las adaptaciones curriculares?, ¿cómo permitir una dinámica inclusiva y flexible en las clases, adaptable a las necesidades de cada actor áulico? y ¿en qué forma se hacía posible la inclusión que apoyara a la diversidad?.

Las preguntas reflexivas del párrafo anterior permitían dar una orientación hacia la conformación de las líneas de investigación del presente estudio, por lo tanto, se consideraba un problema, pues en los anteriores párrafos se encierran las dificultades pedagógicas para: 1) conocer la diversidad áulica que existe en cada materia, 2) concretizar un rediseño flexible, amplio e inclusivo de materias que permitiera la participación activa de los alumnos, 3) enlazar la operación didáctica a las adaptaciones curriculares, ya fueran significativas o no – significativas, y como resultado de las anteriores, 4) conocer las necesidades educativas especiales y su respectiva configuración. Es importante resaltar que la importancia de esta investigación radicaba en la necesidad de conocer los recursos pedagógicos presentes para atender estas necesidades educativas especiales. Si revisamos el estado del conocimiento, la discusión de los conceptos es importante, pero reviste menor importancia si se le compara con las acciones que deben surgir a partir de un planteamiento micro, meso y macro estructural, es decir, una gestión escolar coordinada que implicara acciones cupulares que cubran a toda la población estudiantil, el diálogo entre directivos – profesores – alumnos, y la autonomía didáctica que surja del maestro mediante un análisis concienzudo de los estudiantes que cursen cada materia. El estado del conocimiento localizado no se preocupó por una discusión conceptual, sino por una práctica que entienda de hechos, quehaceres, procedimientos, actitudes y relaciones personales que confeccionen la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, lo cual otorgó un gran significado al inicio del

actual estudio.

Ibero Torreón se declara abiertamente inclusiva, acepta a cualquier persona que forme parte de la comunidad universitaria, tal como sea². En la experiencia personal del autor, se pudo detectar que algunos profesores que formaban parte del cuerpo docente no se sentían totalmente partícipes de las decisiones que incumbían a la vida universitaria, tampoco creían que existía un apoyo total, a su manera de entender, para desenvolver las clases en tenor óptimo. La explicación tentativa que daba origen al problema eran los vacíos de gestión pedagógica que existían en la Universidad, que no lograban articular los planteamientos docentes e institucionales, tampoco sucedía el consenso necesario con los alumnos para democratizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. A esto último, se explicó como necesario, pues los alumnos contactados, tanto en las licenciaturas de Psicología como en Educación, referían que la mayoría de sus maestros no acordaba con ellos varios aspectos básicos como normatividad de clase, mucho menos aspectos de mayor trascendencia significativa como contenidos, actividades, evidencias o recursos en los que ambas partes pudieran dar certeza a los aprendizajes conseguidos y las competencias acariciadas. Entre esta baja práctica de gestión democrática, se encerraba la iniciativa cercenada de originar una planeación flexible que permitiera acercar la voluntad del profesor con las necesidades educativas especiales que encontrara a su paso. No era fácil encontrar adaptaciones que estuvieran dedicadas a catalizar el móvil didáctico pertinente a cada característica o dificultad que ameritara cambios, significativos o no – significativos, pero se esperaba que en el transcurso de la presente investigación se localizaran las aristas que conectaran el problema de las necesidades educativas especiales con las adaptaciones curriculares necesarias.

Otro vacío que repercutía en el espacio pedagógico, que encriptaba la atención a las necesidades educativas especiales, era el desconocimiento de algunos profesores con los que había contactado de una normatividad que

² Dentro del terreno axiológico que cubría el Plan Trienal (2011 – 2013) de trabajo para UIA Torreón, los valores se concentraban entre la justicia social, concebida como el espacio propicio para resolver injusticias y proponer alternativas de solución prácticas de corte científico – tecnológico, y la cosmovisión humanista, que implicaba motivar a la persona para desenvolverse en su libre albedrío de forma tal que promoviera el bienestar para sí mismo y para sus semejantes.

estableciera el procedimiento docente al momento de detectar estudiantes con estas características.

Este vacío no era totalmente objetivo por varias situaciones. La primera de ellas sucedía al momento de ingresar a la Universidad, después de haber sido aceptado y completar el proceso de selección. En el curso de inducción a profesores se indicaba que si en el transcurso de nuestras actividades académicas detectábamos alumnos con problemas conductuales o con dificultades para adecuarse al ritmo de aprendizaje, entonces debíamos reportar a dichos elementos a la Coordinación Académica correspondiente y, con ello, al Centro de Orientación Educativa. La segunda situación se posaba sobre la existencia de algunos documentos que norman la vida del profesorado, que auxilian en la toma de decisiones y fortalecen la autonomía de éste para la aplicación de estrategias similares a las adaptaciones curriculares:

El primer documento no es otro que el “Reglamento de Académicos”, cuya aprobación sucedió el 19 de Noviembre de 1996 y su aparición data en la Comunicación Oficial de la Universidad en dicha fecha. En el título cuarto “De los derechos y obligaciones del personal académico”, el artículo 4.1.1 estipula que el profesor puede ejercer creatividad y libertad de cátedra, mientras que en el artículo 4.1.3 acuña que la docencia podrá ser ejercida sin más límites que las normas que dictan la Moral y el Derecho, conforme al concepto cristiano del hombre. En la sección de obligaciones también deviene la intención de la libertad de cátedra en el artículo 4.2.2.

En octubre de 2012 se determinó el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad. En el título V, “Del personal académico”, queda formalizado en el artículo 80 que el profesorado podrá “expresar libremente sus ideas y opiniones, siempre y cuando lo hagan claramente a título personal...” sin perturbar las labores universitarias (pg. 38). Por último, un año antes, en Enero de 2011, mediante Comunicación Oficial, se estipuló un “Perfil ideal académico” donde en tres incisos aclara la plataforma de actuación que posee el profesor para operar modificaciones curriculares pertinentes. En el segundo punto, “En cuanto a las funciones que desempeña” (pg. 5 – 6), refiere que:

2.1.2. Se apropia del proyecto curricular así como del Modelo Educativo esforzándose por desarrollarlos para sí mismo y para sus alumnos.

2.1.3. Participa activamente en el desarrollo de programas académicos y en las guías de aprendizaje (o su equivalente), considerando los objetivos realistas y adecuados al conocimiento, las necesidades de sus alumnos y del contexto social.

2.1.5. Promueve entre sus alumnos la construcción de un método personal y científico, proporcionando la información requerida por el estudiante, señalando alternativas y discutiendo con él sus planes de acción.

También fue posible localizar el “Reglamento de estudios de licenciatura” (Ibero Torreón, 2011), el cual establece las pautas por las que se conduce la vida académica de los estudiantes. El capítulo seis es dedicado al puntaje de calidad académica, o mejor dicho, el promedio académico mínimo requerido para permanecer como alumno regular, el cual debe ser superior a 7.0, pero inferior a 8.0, según lo acuña el artículo 60, aunque el número 61 también estipula que cada Dirección deberá establecer el suyo sin extralimitar dichos márgenes.

En el capítulo siete, del promedio académico, señala que el alumno deja de ser “regular” para convertirse en “amonestado por promedio” si es inferior a dicho puntaje, por lo cual se le asigna un orientador académico con el cual trabajará a lo largo del semestre, al mismo tiempo que asiste al COE en horarios y fechas indicados. Si no logra remontar su promedio, se le permite reinscribirse como alumno “condicionado por promedio”, reforzando las acciones cometidas en la anterior infracción. Si reincide en dicha conducta académica, su permanencia será condicionada “por segunda ocasión”, la cual significará la última advertencia para asegurar su permanencia en el espacio educativo de la Ibero.

Este procedimiento administrativo resulta de gran calado, pues implica, en primer lugar, la importancia que posee el puntaje de calidad para permitir la observación e identificación de los alumnos con rendimiento académico que podrían encubrir necesidades educativas especiales, y por otro lado, la estrategia escolar de tipo diferencial, normalizadora. Sin embargo, seguía destacando el desconocimiento de quién es la persona que funge como orientador académico y a qué Departamento estaba adscrito, pero más aún el papel que desempeñan los

titulares de las materias. La documentación de esta normatividad que representa la oficialidad con la que puede actuar el profesor ¿por qué parecía ser desconocida?, ¿qué acción u omisión gestora impedía el contacto cercano del profesor de asignatura hacia una mayor participación pedagógica y escolar? Una tentativa respuesta, que necesitó ser corroborada en el diagnóstico de este estudio de casos fue la posible apatía u ostracismo por parte del profesorado y la falta de compromiso de los estudiantes por mejorar sus estudios. Las líneas anteriores no pretendieron ser una afirmación de la realidad escolar de Ibero Torreón, pero sí eran y son conocidas en la mayoría de las IES de la Comarca Lagunera la aparición de estos fenómenos en ambos participantes del proceso enseñanza – aprendizaje.

Otra situación que se verificó para comprender si éste era un vacío pedagógico o no fue la exploración del conocimiento que tienen los maestros sobre los recursos con los que cuentan para auxiliar su operación, así como la dinámica que se articularía entre directivos – profesores –alumnos. Dicha difusión de la normatividad no sólo se considera como un requisito propicio para prescribir la metodología escolar o didáctica, también es la ruta crítica en la que los actores de la comunidad universitaria habrían de participar, unir esfuerzos y evaluar cómo ha sido el comportamiento institucional hacia la población con necesidades educativas especiales, en firme apoyo que la UIA es una universidad inclusiva que apoya la diversidad.

Este problema, entendido desde una perspectiva global, generaba subproblemas derivados del primero mencionado. Al momento en que se podía rescatar la prolongación de la vida estudiantil de aquellos jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, se palpaban los obstáculos para continuar con el tránsito adecuado del plan de estudios que derivaban en reprobaciones o deserciones de materias, ya que en Ibero se permite a la mitad del semestre que el alumno cancele la materia si así lo considera necesario. Sin embargo, en caso de cambio de carrera la situación se vuelve de mayor preocupación, como sucedió en el caso del estudiante descrito al inicio de esta narración, ya que institucionalmente, sin ser la intención, se crean

vínculos de dependencia del alumno con necesidades educativas especiales que cree no acertar en la elección vocacional. El índice de reprobación, disminución del rendimiento académico y permuta constante de elección de carrera en los alumnos son observados y seguidos por el COE, a quienes atiende el condicionamiento de su estancia si persiste dicho comportamiento escolar, pero en el momento en que se redactó estas líneas desconocía cuál era el procedimiento de detección, intervención y vigilancia de dichos alumnos que están bajo dicho contexto. Los subproblemas podían ser mayores y variados, pues como se observó en el caso del acercamiento al estado del conocimiento, la no adecuación curricular implica serias alteraciones en la adaptación al sistema universitario, rechazo o exclusión pedagógica, desigualdad escolar, deserción y repetición de los escenarios descritos líneas atrás.

1.2.1 Pregunta central

¿Cómo se desarrollaron los procesos de inclusión hacia los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón?

1.2.2 Preguntas de diagnóstico

1. ¿Cuáles fueron los mecanismos de gestión involucrados en los procesos de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón, según la percepción de los coordinadores?
2. ¿Cuáles fueron las acciones áulicas que permitieron detectar las necesidades educativas especiales de los alumnos, desde la perspectiva del cuerpo docente?
3. ¿Cuáles fueron las necesidades educativas especiales de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y del Centro de Orientación Educativa?

1.2.3 Objetivo general

El objetivo de este estudio de casos fue realizar un diagnóstico escolar de los procesos de inclusión dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón.

1.2.3.1 Objetivos de diagnóstico

1. Identificar los mecanismos de gestión involucrados en los procesos de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón, según la percepción de los coordinadores.
2. Identificar las acciones áulicas que permitieran detectar las necesidades educativas especiales de los alumnos, desde la perspectiva del cuerpo docente.
3. Conocer las necesidades educativas especiales de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y del Centro de Orientación Educativa.

1.3 Justificación

La importancia del desarrollo de este estudio se basó en la presentación de un sistema que permitiera generar mayor riqueza en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el tema de las necesidades educativas especiales. Muchas universidades se autocalifican como inclusivas, pero no necesariamente implementan las acciones que son características de la inclusión y apoyo a la diversidad, por lo cual fue necesario confrontar una serie de ideas e imaginarios que son parte de la retórica y no evidencia de la práctica.

Como se enfatizó con anterioridad, las acciones orientadas hacia la fortaleza de la inclusión educativa, como son la activación y proliferación de las adaptaciones curriculares, revelan ser de gran importancia en los últimos años.

Desde hace más de una década, las IES se han visto obligadas a aumentar sus estándares de calidad, cambiando la noción que se tenía de la misma y permutando las acciones que habían estado encaminadas. Desde el año 1999 se han redoblado las llamadas de atención para que las IES permitan la atención a la diversidad y el crecimiento de nuevos profesionales con diferentes características. Entre estas particularidades, la discapacidad ha sido el centro de análisis que desemboca en la instauración de lineamientos capaces de edificar mecanismos de atención para acceder al currículum o modificación de los aspectos básicos del mismo.

Durante muchos años la literatura, en su mayoría, estuvo dedicada a la atención a la diversidad en la educación básica. Sin embargo, fue creciendo de manera notoria el estado del arte especializado en niveles superiores, lo cual explicaba por sí mismo que las IES no sólo basan sus faenas dirigidas a cumplir los estándares de calidad de las agencias certificadoras, sino además creen en la pluralidad del alumnado que no deben dejar escapar, a modo de concentrar y aumentar la riqueza humana del cuerpo estudiantil.

Se consideró que este estudio es importante pues implica e implicó conocer un caso real, concreto y cercano a la realidad de muchas IES que residen en la zona norte de México y cuyos contextos también están absortos, no sólo de estudiantes discapacitados, sino también de aquellos que no muestran dichos patrones pero que también encuentran dificultades para su proceso formativo. Recordar que las exigencias internacionales en pedagogía especifican que los nuevos procesos escolares deben tener como columna vertebral el aprendizaje más que la enseñanza. Por lo cual, esta investigación representó la colaboración para entender el aprendizaje desde la mirada de quienes encuentran obstáculos en su camino formativo, pero también contribuye a comprender el proceso en el que el profesor experimenta empoderamiento y crea o no crea trayectos innovadores para la transformación de sus prácticas en elementos al servicio del aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

Como se relató en estos párrafos, esta investigación es útil a las comunidades que conforman las IES, especialmente a Universidad

Iberoamericana Torreón, ya que como directivos, al haber concluido el presente estudio, poseyeran la certeza de la existencia de un análisis alternativo de crecimiento escolar; los profesores adquirieran mayor conciencia sobre su capacidad de empoderamiento a través de la participación de su acción y sapiencia en la actividad central de su trabajo en la Universidad; los alumnos pudieran ser atendidos desde otro ángulo diferente en sus actividades diarias y en situaciones en las que directamente son afectados en sus preocupaciones; y, por último pero no menos importante, la Universidad como tal, pues se cumpliría, con este fragmento de colaboración, con su propia misión y visión, pues como se menciona en el Paradigma Pedagógico Ignaciano, la labor central de la institución es acompañar en el proceso experiencial y formativo de un joven que se transforma de adolescente en profesional, por lo cual esta investigación respaldó tales intenciones, que no son otras sino las mismas.

Conociendo estos párrafos se consideró que no fue necesario hacer énfasis en que la presente investigación correspondía a preocupaciones, en marzo de 2013, actuales, que no en boga, pues considerar al alumno como un ente total, integral, biopsicosocial, alienta los esfuerzos de las dependencias privadas, nacionales e internacionales, para motivar a sus comunidades universitarias a conformar el currículum o cualquier intervención docente, según las peculiaridades del contexto social y la cosmovisión humanista del alumno.

En esta investigación se encontraron posibilidades de ampliar el conocimiento en el tema, pues como se puede observar durante la discusión conceptual y en algunos párrafos anteriores de este apartado, la literatura existente abarcaba la educación básica y la mayoría de los autores han explorado este tema en menores de edad, por lo cual en esta ocasión se presentó una oportunidad para desafiar no sólo el marco de conocimientos existentes respecto a las adaptaciones curriculares y las necesidades educativas especiales, sino analizar críticamente las intervenciones pedagógicas innovadoras del profesorado universitario y atender a aquella población que necesita ser abordada desde el ámbito áulico, grupal, no sólo desde la óptica departamental y especializada.

Como se señaló antes, la presente temática apuntó con fuerza hacia la

diversidad en el aula universitaria, por lo cual todos los involucrados pueden beneficiarse de los resultados de esta investigación. Se consideró que era muy importante subrayar al lector que no basta con considerarse una IES inclusiva, sino además activar la búsqueda incesante de dispositivos que permitan al alumno sentirse participativo y democratizar el proceso formativo superior como lo sugería Ainscow (2003), por ello es que se consideró necesario operar un diagnóstico que me permitiera como investigador contextualizarme a profundidad sobre los recursos y áreas de oportunidad que se presentan en Ibero Torreón y su estructura académico – administrativa, pues con ello pude empezar el diagnóstico que me dio las pautas de dichas plataformas de convergencia pedagógica y, por lo tanto, conformar un nuevo tejido que aportó hechos y prácticas sistematizados a favor de la riqueza del currículum flexible que impera en la Universidad.

Se consideró que el estudio de casos realizado no sólo brindó la facilidad de activar el pretendido proceso inductivo que he explicado a lo largo de la redacción del presente documento, también fue útil desde el momento en que su fase inicial implicó la actuación diagnóstica de las necesidades educativas especiales imperantes, considerando la posibilidad de encontrar discapacidades no profundas de tipo larvadas o ausencia de las mismas pero no exentas de urgencia, como también de las condiciones procedimentales y pedagógicas de actuación que sucedían en Ibero Torreón. El mero hecho de realizar un análisis de esta magnitud trajo beneficios, pues la mencionada IES fue capaz de obtener otra fuente de información sobre su funcionamiento interior que permitiera reflexionar y sentirse retroalimentada, dada su postura inclusiva y su cosmovisión humanista.

El investigador consideró que el perfil académico de Ibero Torreón le permite ser reflexiva y abierta a los cambios, la crítica y todo aquello que permita su crecimiento congruente con sus ideales y aspiraciones de trascendencia humana, por lo cual el nivel diagnóstico es útil, pues como lo marcaba su anterior visión (2011) se pretendía incidir universalmente en la cultura y la transformación social dentro del fortalecimiento del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), por lo cual se detectó que la primera transformación en el tejido social a acontecer era el que existe y existía dentro de los muros de la Universidad para después injerir en

los demás. También puedo añadir que Ibero Torreón, en práctica segura de su apertura, respaldó este ejercicio investigativo, pues se debió mencionar que es una de las actividades académicas de mayor peso en la institución, al abrir sus espacios y convocar a su comunidad a ser consciente de esta investigación efectuada y las consecuencias que ello acarrearía. Por lo demás, fue posible acceder en forma personal al material bibliográfico y tecnológico de apoyo por mi propia cuenta para desarrollar la investigación con propiedad y cordura necesarias.

La práctica y la política educativa se vieron involucradas. La primera porque se replantea de forma pertinente el currículum y su práctica en el quehacer diario en el aula, permitiendo una nueva formación de actuación pedagógica, acercando el análisis crítico a la metodología de la enseñanza y las formas de evaluación, al mismo tiempo se propuso que el alumno pueda participar activamente en la transformación del currículum con el surgimiento de las debidas adaptaciones, pues es preciso recordar que éstas no fragmentan el desarrollo curricular, al contrario, lo refuerzan al presentarlo de manera tan flexible que todos puedan participar en él y proceder con equidad y justicia.

La política escolar también es muy importante al momento de incidir en las formas de participación y relación entre los diferentes actores educativos, pues se posibilita constantemente un cambio considerable en los procedimientos escolares que se llevan a cabo, por lo cual repercute a tal punto de permitir la suficiente coyuntura que permita manifestar oficialmente formas alternativas de actuación docente, especialmente cuando se encuentra ante alumnos con necesidades educativas especiales. El lector tendría que remitirse al acercamiento del estado del conocimiento y la discusión conceptual para revisar lo trascendental que es el juego del poder y el otorgamiento de sentido que se procura, por parte de la comunidad académica, hacia las prácticas educativas mediante la ideología y las políticas que la respaldan, por lo tanto, la presente indagación ofreció un cristal analítico diferente que consideró a la política parte esencial de su ejecución.

Se delimitó el alcance del presente proyecto en el Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón por ser el área al que el

autor pertenece y en el que consideró el más oportuno de atención en aquellos momentos cuando se operó la indagación, debido a la cantidad de licenciaturas que contiene y las Unidades Académicas Básicas³ que están insertadas en dicho Departamento. También los alcances quedaron ubicados en el área antes mencionada porque forman parte de la identidad socioprofesional en la cual el investigador se encontraba inmerso, por lo cual se afirmó fue lo más prudente al momento de abordar los contenidos y competencias que generan dichas licenciaturas que en otros Departamentos, como lo podrían ser Ingeniería o Económico – Administrativas por ejemplo, donde no poseía el conocimiento suficiente de dichas carreras para realizar una investigación adecuada, pero sí estimó que este proyecto pudiera servir para irlo expandiendo a futuro según las características que resultaran al respecto.

Aunado a lo anterior, también fueron limitantes la disposición y/o actitud de estudiantes y profesores para participar como indico más adelante en el capítulo III, pues no toda la comunidad, especialmente alumnos, se sintieron motivados para colaborar en la presente indagación o tener tiempo suficiente para apartar moderadamente su tiempo extra – clases, sin embargo, con ayuda de las debidas gestiones institucionales se pudo combatir las limitaciones que acabo de mencionar de manera exitosa.

Por lo anteriormente expuesto es que se concluyó que fue totalmente factible la realización inmediata del estudio de casos propuesto en este primer capítulo, ya que existieron los acuerdos y autorización institucionales para permitirme el paso investigativo.

1.4 Discusión conceptual

Consciente de la problemática que implicó desarrollar una estrategia proactiva de diagnóstico escolar que facilitara el análisis del proceso enseñanza – aprendizaje a alumnos con necesidades educativas especiales en UIA Torreón, se consideró

³ Las Unidades Académicas son las instancias que tiene a su cargo la implementación, desarrollo y supervisión de uno o varios programas académicos (UIA Torreón, 2008, pg. 4).

importante demostrar los principales conceptos que incumbían al presente proyecto con dos objetivos: El primero supuso aclarar qué significado y dimensión adquirirían los principales constructos sobre los cuales giró el desarrollo de esta investigación, mientras tanto, el segundo reveló ser directivo, consistente y congruente para el desenvolvimiento del estudio que se pretendió activar.

1.4.1 Inclusión

Como recordará el lector, el acercamiento al estado de la cuestión remitió a pocos conceptos centrales, pero de gran envergadura, que facilitaron una orientación certera de cuáles serían los objetivos a redactar y cómo realizar la entrada a la problematización como punto de partida. En el primer apartado de este capítulo se señalan que los conceptos “inclusión” y “necesidades educativas especiales” fueron los más abordados en las investigaciones consultadas, aunque su objetivo de indagación no tuviera por objeto hacer un cuestionamiento o replanteamiento de dichos conceptos. Lo que sí se advertía en dicho estado de la cuestión era que la integración educativa enarbolaba un concepto que había sido reemplazado por la inclusión, pues en el primero se procuraba que el alumno con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, estuviera en el circuito de la educación regular, pero sin ánimos de hacerle participativo en la dinámica pedagógica o en el moldeamiento de un currículum cada vez más flexible.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010b) detalla que la inclusión educativa pone en práctica un dispositivo de acciones destinadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, no importa su condición social, cultural, física o de género, pues es capaz de responder a las necesidades educativas especiales con herramientas acordes a sus características, pues lo verdaderamente relevante son los propósitos educativos. En cambio, la integración educativa señala la aparición de las herramientas necesarias para que dicho alumnado, con o sin discapacidad, estudie en aulas regulares, generando todo tipo de apoyos.

La integración educativa busca que el colectivo estudiantil con necesidades

educativas especiales, con o sin discapacidad, acceda al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, en este caso, universitaria. García, et. al. (2000), resaltando los preceptos de la SEP y contemplando los mecanismos por los cuales las políticas en educación básica debían afirmarse, consideran que la normalización de la actividad pedagógica es entendida como la proporción de servicios de habilitación o rehabilitación lleven a desarrollar las capacidades, hacer efectivos los derechos humanos y, especialmente, elevar la calidad de vida. El acercamiento de los servicios educativos pertinentes y la individualización de la enseñanza provocarían mejoras en la organización de la misma.

En los inicios de la segunda década del siglo XXI se considera que tal concepción y estrategias serían completamente insuficientes, con el riesgo de ser erróneas en la totalidad de los contextos, pues sólo se inserta físicamente a los estudiantes en tal coyuntura, pero no interviene en procesos socioeducativos más amplios, ni optimiza la participación de otros actores, tales como maestros, padres de familia y autoridades educativas, o procesos gestores, como lo es la gestión escolar, institucional y educativa: actores y procesos de gran calado en la conformación de cualquier currículum.

Desde la educación superior también se concibe que la inclusión, acuñada como un proceso comprensivo para todos, reemplaza a la integración (ANUIES, s/f), pues sólo intenta reunir en un mismo espacio a todos los agentes áulicos con características diversas; mientras tanto, la inclusión tiene por objetivo básico “no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente” (pg. 25), pues se debe aprovechar todos los servicios y beneficios de la formación universitaria.

El acercamiento al estado del conocimiento brindó información muy importante sobre el concepto de inclusión, ya que lo delimitaba como un proceso educativo y escolar de energía democrática que prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil. Por lo tanto, los componentes de la

inclusión son el razonamiento educativo de tipo inductivo – deductivo, la democratización, el compromiso y competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

En la literatura consultada (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Castellana & Sala, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Novo, Muñoz & Calvo, 2011 y Sánchez, et. al., 2008) se pronuncia la necesidad de utilizar un razonamiento gestor de tipo inductivo deductivo que permita acariciar la transformación de las dificultades de acceso al currículum y los elementos básicos del mismo (Garrido, et. al., 2002). En los primeros se consideran las instalaciones de la escuela, el aula y los apoyos personales de los estudiantes, mientras que en los segundos están confirmados por la metodología, evaluación, contenidos y propósitos. Dicho razonamiento explicaría que toda metodología, técnicas y estrategias educativas, deben estar fundamentadas en la contemplación de un panorama general para acudir a la atención de casos particulares, diagnosticando su escenario en particular y regresar a innovar los procesos escolares de estilo general. Por ello, siempre es preciso conocer de modo global cómo se encuentra el sistema en la medida de atención a la diversidad, que más tarde se complemente con un diagnóstico de hechos y evidencias peculiares que a su vez coloreen las nuevas estrategias del sistema en atención a la pluralidad.

La importancia de este razonamiento inductivo – deductivo no sólo se posa sobre los servicios administrativos de las IES, también sobre lo académico con la debida estructuración curricular. Si se aborda el tema de inclusión, el currículum sería delineado bajo el diálogo, y participación, constante entre los dispositivos académicos y el alumnado, cuya conclusión traería la humanización del proceso enseñanza – aprendizaje, pues lo prioritario es la concientización del acto, necesario en temas de necesidades educativas especiales. La pluralidad del alumnado constructor del currículum, variante entre lo objetivo y lo subjetivo, estaría delimitado por un margen de flexibilidad que sólo lo podría proporcionar la pedagogía constructivista. ¿Por qué el constructivismo?, porque el moldeamiento

del currículum y su puesta en práctica ase la exposición y construcción de los significados particulares que sólo ocurren bajo la agitación de los procesos sociogrupales, pues en esta corriente el aprendizaje individual se envuelve en el dinamismo grupal, así que la inclusión debe situarse dialéctica, constructivista y sociocultural en dicha flexibilización curricular.

El compromiso y competencia institucional se delinear el marco de la asunción de consecuencias de las políticas públicas. Toda IES que pretenda ser inclusiva asumirá en todos sus niveles la gestión del apoyo a la diversidad, pues debe ser parte de sus medidas estratégicas la procuración del “deber ser” educativo que genere cambio de actitudes, hechos y procedimientos a través de medidas normativas que reglamenten la política y la participación de toda la comunidad universitaria. Por la anterior razón es que en todo momento la inclusión llama a la democratización del proceso de enseñanza – aprendizaje a la diversidad, donde la socialización plural elimine con fuerza las circunstancias que recrean la exclusión social, velada o abierta, en menor o mayor grado, pues la horizontalidad y participación en la toma de decisiones estaría fijada en todas las estructuras de las IES, desde la institucional hasta la áulica, pues como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), el ser inclusivo necesita de la proactividad para proporcionar “todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos puedan ser efectivamente satisfechas” (pg. 16).

1.4.2 Necesidades educativas especiales

Según lo explicado con anterioridad, la inclusión educativa abraza a todo aquel alumno que se encuentre en las filas de la educación regular, celebrando sus características plurales. Si existiesen necesidades educativas que deben ser satisfechas fuera de un parámetro común o general, dichas situaciones son consideradas especiales. Para ser más claros, Aranda (2008) devela que un alumno que tiene dificultades diferentes al resto de la población escolar para

acceder al currículum, ya fuese por causas internas o externas, requiere compensar estas dificultades en condiciones adaptadas. Sin embargo, encuadrar las necesidades educativas especiales como un requerimiento compensador a una dificultad resulta ser un concepto reduccionista y ligado al estilo médico que dañó la esencia de la palabra “discapacidad”.

Necesidades educativas especiales, así como discapacidad e inclusión, son términos íntimamente ligados a la cultura política nacional e internacional. Vlachow (1999) enarbola que las definiciones son un medio para otorgar sentido al mundo que nos rodea, interpretando nuestra historia y contexto. Por ello, las definiciones en el campo de la educación sólo explican la lucha de poder de quienes lo detentan para transformar el sistema educativo y sus acciones. A esto, la autora argumenta que la psicología y la ciencia médica han sido apologistas de los métodos de exclusión que han ocasionado que las necesidades educativas especiales fueran consideradas como educación especial, exclusión y cautivo, y alerta sobre la forma en la que dicha práctica demagógica puede deslizarse en los conceptos satélites de la inclusión.

Para dar paso a la conceptualización que se elaboró y no caer en un error reduccionista, antes se cita la definición expuesta en el año 2000 por García, et. al. que apuntan hacia los apoyos adicionales que necesita un alumno para acceder al currículum. Matizan que las dificultades para aprender, coincidiendo con Aranda (2008), pueden ser endógenas o exógenas, pero más de tipo interactivo con el medio ambiente, por lo cual se considera que es el entorno el responsable de no generar los medios suficientes para mantener y apreciar el ritmo de aprendizaje particular del alumno. A este proceso se indican mayores y/o diferentes recursos, ya sean profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares. García, et. al., no niegan que su efecto sea tendiente a la normalización, pero recalca que todos los alumnos pudieran presentar estas características que son relativas, es decir, dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles. Esta idea también es apoyada por Gardea, et. al., (2002) cuando observan la relatividad sobre el conjunto de medios que instrumentan la educación.

La regulación de la inclusión educativa será llevada a cabo mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (Diario Oficial de la Federación, 2011), considerada como la respuesta a las necesidades educativas especiales. Todos los grupos sociales deben educarse para construir una cultura de aceptación de la diversidad, valorando toda estrategia que cubra con justicia y equidad las necesidades educativas particulares de cada alumno. Por ello, García, et. al. (2000) recalcan implícitamente que toda articulación diferencial estratégica debe ser holística y contemplar las relaciones que subyacen en las necesidades educativas especiales tales como condiciones individuales que obstaculizan el aprendizaje, el ambiente escolar en el que se educa al alumno y el ambiente sociofamiliar en el que se desenvuelve el estudiante (pg. 52).

Tras consultar, en el acercamiento al estado del conocimiento, a Guajardo (1998, como se cita en Campos, 2011), Mares, Martínez & Rojo (2009) y Zúñiga (2002, como se cita en Arguedas, 2004), se puede concluir que las necesidades educativas especiales son todos los obstáculos y dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje, ya sea que se trate de estudiantes con o sin discapacidad, cuya atención debe enfocarse a la construcción de dispositivos escolares de cualquier índole, ya sean de acceso curricular o pedagógicos. La reparación y/o superación de estos obstáculos implica la concreción de la dialéctica entre igualdad y equidad. La igualdad implicaría que todo el alumnado pudiera poseer las mismas posibilidades de aprendizaje bajo un mismo escenario en común, sin embargo, respetando la diversidad, cada estudiante es diferente y su ritmo y estilo de aprendizaje no es el mismo para todo el alumnado, por lo tanto, es necesario proporcionar a cada universitario aquellos dispositivos que le ayuden a destruir, en la medida de lo posible, las dificultades, internas o externas, que merman su proceso educativo, sin importar si esto es producto o no de su discapacidad.

Esta igualdad de oportunidades y respeto equitativo de diferencias se logra en la operación constante de recursos que aseguren el logro de su participación y aprendizaje por la vía democrática que se explicó en la definición anterior. En correspondencia y congruencia con el tejido de estos conceptos, se mencionó que

la inclusión se daba a través de un razonamiento inductivo - deductivo y una dialéctica objetiva – subjetiva para la estructuración curricular: en el caso de las necesidades educativas especiales es similar, pues la flexibilidad pedagógica, los niveles de significatividad y la dimensión temporal, que anteriormente hacía alusión la SEP (2000, 2010b), resolverían la operación curricular, basada en la admiración del alumno como eje rector del proceso enseñanza – aprendizaje, con niveles de intervención moderados o profundos, temporales o permanentes. Por ello es que se insiste en que las necesidades educativas especiales encuentran amplia correspondencia con la inclusión educativa, pues los pilares filosóficos son los mismos.

1.4.3 Discapacidad

Discapacidad es el término que mayor polémica ha generado desde su aparición, pues como asegura Vlachow (1999), las personas discapacitadas entran inusualmente en conflicto con aquellos que detentan el poder, pues durante casi un siglo su definición se centró exclusivamente en los aspectos clínicos del cuerpo humano y restaba atención a los procesos sociopolíticos que creaban las reglas políticas y procedimientos cuyo objetivo era regular la vida del individuo. La sociología crítica, apunta Vlachow, hace referencia a que la ideología médico – psicológica ha deformado la conciencia social y lo más profundo de la personalidad de los ciudadanos.

Aranda (2008) describe la discapacidad como la perturbación de uno o más procesos biopsicológicos relacionados con el lenguaje, las funciones motoras y sensoriales. García, et. al. (2000), avalados por la SEP, afirman que definiciones como la anterior, al igual que las necesidades educativas especiales, son relativas. Vlachow (1999) relataba que la discapacidad apareció en el contexto de la revolución industrial y la bonanza capitalista, donde las personas con características que les limitaban la interacción socio - laboral, habrían sido excluidas. La burguesía inglesa y el Estado británico armaron un complejo de pseudo protección y reclusión de quienes mostraban dichas características

orgánicas diferentes al grueso de la población. Tras el calor del Estado benefactor, los movimientos sociales de personas discapacitadas y los profesionales encargados de las mismas originaron que en la década de 1980, como relaté con anterioridad, se documentaran aproximaciones conceptuales entre definiciones como trastorno, deficiencia, discapacidad y minusvalía. La discapacidad, que es el constructo que interesa tratar, se puede hacer patente en la externalización de la condición personal del discapacitado. Esta interacción apoya la tesis de Vlachow (1999) que esgrime que la sociedad es la verdadera discapacitante formando excéntricos caminos, profesionales y populares, para excluir y aislar a dicha población, encriptando conceptos conflictivos que abarcan todo tipo de necesidades educativas especiales, ocultando los roces de los conflictos sociales y el fracaso de las prácticas educativas.

Retomando a García, et. al. (2000), explican que “se habla de discapacidad cuando, debido a una deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera ‘normal’ para el ser humano” (pg. 47). Este concepto, aún criticable, demuestra, aludiendo el argot estadístico, la presencia social como elemento determinable y diferenciable de dichas personas, que al cabo de cierto tiempo generarían etiquetas negativas que conducen a la segregación y al ostracismo. Por ello, reconociendo las limitantes que posee su concepto y el velo de integración que lo cobija, aclara dos elementos importantes a tomar en cuenta: el primero, que la contraparte del rechazo es la diferencia en tratamiento educativo que se otorga a los discapacitados y la no atención a quienes poseen necesidades educativas especiales sin discapacidad; en segundo lugar, la discapacidad acontece en la relación del estudiante con su medio ambiente, así que “es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las de las demás personas de nuestra misma comunidad, raza, religión e incluso nuestra misma familia” (pg. 48).

El bienestar social, explica Vlachow (1999), es la causa de la disputa social por reclamar que quienes detentan el poder deben asumir responsabilidades inherentes al respeto humano, por lo tanto, la atención a las personas con

discapacidad implica afectar los intereses de una élite privilegiada y normar la vida educativa que reconozca los derechos y obligaciones del alumnado con discapacidad mediante reglamentos, estatutos y reformas que apoyen la inclusión.

El estado del conocimiento, debido a su actualidad en el tema, parece apropiarse de todo lo escrito con anterioridad. La Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud (1983, como se cita en Maingon, 2007), la Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (2001, como se cita en Maingon, 2007), Grönvik (2009, como se cita en Novo, Muñoz & Calvo, 2011) y la Organización de las Naciones Unidas (2006, como se cita en Novo, Muñoz & Calvo, 2011) han organizado el estado del arte de tal forma que permita encontrar resonancia en el análisis literario que se expuso en párrafos anteriores.

Se considera que la discapacidad es el conjunto de características orgánicas y psicológicas que son particulares y resultan de una enfermedad orgánica, defectos congénitos o por condiciones insalubres en los primeros años de vida. Este conjunto representa para el resto de la sociedad una deficiencia y, en particular, una limitante que repercute en la integración, inclusión e interacción con el entorno. Esta limitante implica ser una restricción o ausencia de capacidad para realizar acciones normativas, cuyas consecuencias son socioculturales, pues se representan como obstáculos para la democratización educativa.

La discapacidad ha generado, sin pretenderlo, prejuicios hacia las condiciones de vida en la que se desarrollan las personas con esta serie de características. Su cuestionada deficiencia interna se ve superada por las limitantes que coloca la sociedad para la participación en colectivo. Sin embargo, la igualdad de condiciones, como se explicó en el apartado de necesidades educativas especiales, generaría beneficios y mejora en el autoconcepto, tanto individual como social, pues la flexibilización institucional hacia la discapacidad es un beneficio para los no discapacitados, quienes también claman por una consideración efectiva de sus particularidades y desventajas.

1.4.4 Adaptaciones curriculares

Para cerrar la discusión de conceptos, se concluye esta sección con otro constructo importante de la presente investigación. Las adaptaciones curriculares son diferentes de las adecuaciones curriculares según Aranda (2008), pero en la literatura proveniente de Puigdemívol (2000) o García, et. al. (2000) no se explicitan diferencias.

Se consideró pertinente empezar por la propia definición de este investigador, situación opuesta en las discusiones conceptuales anteriores, pues se estimó que fue prudente imprimir la forma en que se acuñó este último constructo para que el resto de los autores que no pertenecen a la estela de investigadores consultados en el acercamiento al estado de la cuestión puedan complementar la discusión. Las fuentes consultadas fueron el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica (2001, como se cita en Arguedas, 2004), Hernández & Pacheco (2011), Ley Orgánica de Universidades (2001, como se cita en Aguado, et. al., 2006), Méndez, Mendoza & Ramos (2011) y Rodríguez (2010).

Las adaptaciones curriculares son los mecanismos que se establecen para realizar modificaciones o alteraciones al esquema original del currículum con el fin de facilitar el aprendizaje, realizando un replanteamiento pertinente del mismo. Esto implica una reorganización de contenidos y cursos, entendidos desde el espectro sociocultural, pues el docente es autónomo o semiautónomo y reflexivo, por lo cual se encuentra en constante revisión, análisis y discusión de la nueva práctica integral. Se considera que las adaptaciones curriculares son integrales, pues el enfoque holístico debe coadyuvar los distintos saberes que accionan las potencialidades del ser humano: conocimientos, habilidades y actitudes.

Su correspondencia entre aprendizaje y enseñanza debe garantizar el proceso completo del primero, no sólo dando garantías para el acceso al currículum, sino también para su permanencia y egreso del mismo. Las adaptaciones sólo se cristalizan como las estrategias fundamentales en las que la consideración total del alumno se compone por las circunstancias sociales y

personales, la consideración biopsicosocial y la contextualización sociohistórica y cultural.

Para Aranda (2008), las adecuaciones curriculares, considera son realizadas por todos los profesores, en la mayoría de las situaciones, sin importar si son necesidades educativas especiales o no, para facilitar la puesta en práctica. Sin embargo, las adaptaciones curriculares son “el conjunto de ajustes o modificaciones que se efectúan en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en continuo de respuesta a la diversidad” (pg. 6) y debe ser relativa y cambiante según los progresos de los alumnos, con diferentes impactos de significatividad y evaluada constantemente.

Las adaptaciones curriculares son definidas como modificaciones necesarias para cambios en los elementos del currículum básico y ser adecuados en diferentes situaciones, grupos y personas. Las adaptaciones curriculares, según Garrido (2002), son intrínsecas al nuevo concepto de currículum, pues dichas modificaciones pueden atender a la diversidad, en los centros, las aulas y los alumnos. Si las adaptaciones se aplican a los primeros, son consideradas de tipo general; si se destinan hacia las aulas son específicas por su carácter diferencial; y, por último, son individuales si van destinadas a los alumnos en cuanto son concebidos como sujetos que necesitan adecuación especial.

Continuando con la línea de clasificación que mostraba Aranda (2008), las adaptaciones curriculares no significativas se basan en alteraciones en la metodología, actividades y recursos. La población receptora de este tipo de estrategias son los alumnos cuyas dificultades de aprendizaje no sean severas o de carácter pasajero, por causas ambientales, problemas socioculturales o discapacidades sin gran afectación. Es decir, alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad, por lo tanto, el profesor lleva una carga autónoma acentuada. Caparrós (2001) coincide con Garrido (2002) y considera que los objetivos y capacidades previstas en el currículum oficial se mantienen, pero sufren pequeñas variaciones, pues el grupo no se ve afectado y se permite el trabajo continuo con el estudiante con necesidades educativas especiales. Las

tendencias normalizadoras no dañan la diversidad en el aula, pues trata de equilibrar y nivelar con los mismos logros a todos los compañeros de clase, por lo que se considera que el profesor adquiere un rol más cercano al de tutor y orientador al mismo tiempo.

Las adaptaciones que son significativas suelen referirse a modificaciones sustanciales, y hasta la eliminación, de algunos objetivos o contenidos, según Garrido (2002). Éstas están encaminadas hacia la población con discapacidad, como ya se había hecho alusión, por lo cual es necesaria la mancuerna entre profesores y especialistas en la discapacidad atendida, al igual que la participación activa de los centros o departamentos de la universidad que puedan estar involucrados. El maestro debe utilizar un pensamiento acentuadamente inductivo - deductivo para replantear la necesidad de corregir los lineamientos generales que puedan procurar los específicos y no pierdan la dirección del currículum oficial, por lo que para corregir los objetivos, secuencias de aprendizaje, contenidos y/o evaluación, es necesario acudir al diagnóstico psicopedagógico para dibujar las pautas de actuación docente.

Caparrós (2001) aclara que cualquier modificación curricular, no importando el nivel educativo en el que ocurra, debe conllevar una reflexión de la actividad cotidiana y permanente, pues sus conclusiones serán instrumento para resolver los problemas diarios que acaecen en el aula.

Puigdemívol (2000) manifiesta que las adaptaciones curriculares son recursos organizados en el programa de trabajo que están en consonancia con el resto del grupo para participar en actividades conjuntas, diferenciando entre las ayudas para la asimilación del currículum y las acomodaciones del mismo. El primero implica la modificación del "cómo" hay que enseñar y evaluar, mientras que en el segundo se transforma de manera profunda la estructura del currículum, superando los alcances de los objetivos y los contenidos, muy diferente en el caso de las ayudas para la asimilación del currículum, en cambio, las acomodaciones del currículum están dedicadas a alumnos con discapacidad, según lo designa este autor.

Tras definir las adaptaciones curriculares en base a la evaluación de las

necesidades educativas especiales, se confecciona el programa para resaltar las responsabilidades de las áreas o departamentos que la institución puede o no abarcar. Es decir, Puigdemívol (2000) advierte que existen adaptaciones que podrá realizar el maestro autónomamente, en las que éste puede diseñar y operar con regular dificultad; la acción conjunta entre maestro y especialista cuando el primero necesita el apoyo para confeccionar las adaptaciones; y los ámbitos de trabajo asumidos por el especialista, cuando estas modificaciones son especialidad del equipo profesional ajeno a las actividades didácticas en el aula. Este autor también sugiere que constantemente el profesor evalúe la pertinencia de involucrar al grupo en las adecuaciones curriculares o alejarlo cuando dichas modificaciones no se contextualizan en la dinámica grupal. Se deben contemplar los siguientes aspectos: a) las posibilidades en las que las adaptaciones curriculares enriquecen la dinámica de grupo, b) si no afectan las posibilidades de operación por parte del profesor, y c) auxilio reforzado por parte del equipo de apoyo.

1.5 Marco referencial

Como se ha podido observar en el presente capítulo, las adaptaciones curriculares, significativas y no significativas, son realizadas con el fin de apoyar e impulsar el desarrollo formativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad. Provocar esta respuesta pedagógico – institucional implica gestiones y maniobras activadas por parte de todos los actores de la comunidad educativa, quienes adecuan los trayectos académicos y administrativos para lograr el acceso al currículo, su transformación y apertura a la participación democrática. Todas estas acciones representan la construcción paulatina, flexible y crítica de la inclusión educativa.

Después de conocer cuál es el objeto de estudio y cómo fue configurado y delimitado, fue necesario explorarlo a profundidad mediante los antecedentes nacionales e internacionales, cómo ha sido conceptualizada, diseñada y hasta recomendada la apuesta por la inclusión educativa. En este caso, este relato será

sobre dichos antecedentes, foráneos y locales, vinculados directa o indirectamente a la educación superior. Para cumplir con el anterior objetivo se optó por recurrir a la normatividad y documentos referenciales para explicar cómo ha ido desarrollándose la inclusión y las distintas formas de fortalecimiento, tanto dentro como fuera del país.

1.5.1 Antecedentes nacionales e internacionales de la inclusión educativa. Documentos normativos y referenciales

Antes de comenzar es necesario explicar al amable lector que desde el siglo XIX en todo el mundo empezó a suceder con mayor frecuencia la educación para las personas en condición de discapacidad, a tal punto que desde la ebullición de la primera revolución industrial empezó el montaje de escuelas e instituciones especiales para quienes no podían encajar en el sistema de producción capitalista en el moderno Occidente (Vlachow, 1999). Según esta autora, los reclamos por la creación de un sistema de educación, aunque sea alterno, fue lo que confrontó a las élites dueñas de los medios de producción y al Estado británico, quien se encontraba en el dilema entre el apoyo financiero al naciente nuevo sistema económico pre globalizador y responsabilizarse educativamente de dicha población. De ahí que, así como los pacientes de carácter psiquiátrico, los discapacitados y todo aquel candidato a no encajar en los cánones de las jóvenes sociedades industrializadas, tendería a ser recluso en una de las instituciones especializadas en dichas poblaciones.

Después de la confrontante y atroz lucha entre el nazismo, el capitalismo y el bolchevismo, las tres grandes organizaciones sociopolíticas que abogaban por la institucionalización social, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tuvo como prioridad difundir en todo el mundo la tolerancia y aceptación humana en cada punto del orbe. En 1948, se estableció en la “Declaración Universal de Derechos Humanos” que la educación es un derecho humano básico (UNESCO – OREALC, 2004), que más tarde fue reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la institución antes mencionada, en el año de

1989. Los Estados partes que ratificaban dicha declaración se comprometían a impartir, en condiciones de igualdad, la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, al mismo tiempo que desarrollarían la secundaria y profesional. Para que lo anterior sucediera, se debía fomentar la asistencia regular para evitar el aumento de las tasas de deserción. A partir de aquel momento, la ignorancia y el analfabetismo serían considerados como un asunto de cooperación internacional.

Para que lo anterior pudiera acontecer como una realidad más que como una intención vacua, se realizó un seguimiento a dicha Convención por parte de un movimiento que busca hacer una realidad el derecho a la educación. Dicho seguimiento se llama “Educación para Todos” (EPT), preocupado por asegurar el acceso a una educación integral para todos los seres humanos, incluidos aquellos ubicados en niveles superiores.

1.5.1.1 Cumbre de Jomtien

En 1990, “en Jomtien, Tailandia, una reunión internacional se enfocó en el derecho que todos (deben poseer) una educación equitativa” (Klingler & Vadillo, 1999, pg. 154) y culminó en la “Declaración Mundial de la Educación para Todos”.

El diagnóstico que llegó a exponerse fue que la mayoría de los países en todo el mundo poseían tres problemas: oportunidades educativas limitadas, el cálculo y la alfabetización representaban una concepción reduccionista de la educación y un aumento latente de exclusión hacia grupos marginales, entre ellos, los discapacitados y aquellos con problemas para el aprendizaje. Valorando a la educación como el proceso humano más importante y decisivo en la evolución humana, desde su interpretación antropológica, ontológica y sociohistórica fue que se apoyó la declaración surgida en esta Cumbre.

Concerniendo al objeto de estudio de la presente investigación, el artículo primero estipuló que para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, debería ser posible la transmisión y enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. El aprendizaje y desarrollo humano deberían ser permanentes, y por ello era necesario construir progresivamente nuevos niveles y tipos de

educación y capacitación. Haciendo eco de ello, el artículo cuarto, dedicado a concentrar la atención en el aprendizaje para que toda la población escolar adquiriera conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, la educación debía focalizarse en las adquisiciones y resultados efectivos en la misma. Las primeras mencionadas acecen en los planes de educación y evaluación atinada de los resultados. Mientras tanto, el artículo sexto esgrime que las condiciones del aprendizaje debían mejorar para que niños, jóvenes y adultos pudieran beneficiarse mediante una adecuada nutrición, servicios médicos y apoyo físico y afectivo en general.

1.5.1.2 Ley General de Educación

En México, tras iniciar la transición de la centralización administrativa de la educación hacia la federalización, para algunos autores entendida como una nueva descentralización, se constituyó el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (ANMEB). En dicho documento se reconfiguraba la administración de la educación y se esgrimían las bases del nuevo federalismo educativo. En un claro intento de fortalecer al ANMEB y modernizando el sistema nacional, un año más tarde, en 1993, aparece la “Ley General de Educación”, desplazando al anterior estatuto federal, otorgando notable prioridad al nivel básico.

En el capítulo tercero, artículo 32, acuñó que las autoridades educativas establecerían acciones que autorizaran la operación plena del derecho a la educación de cada individuo, con clara equidad e igualdad de oportunidades, tanto en acceso como en permanencia en los servicios educativos. Estos sucederían en grupos y regiones que hayan sido detectados con mayor rezago o en coyunturas socioeconómicas en desventaja.

En la presente Ley no se explica con amplitud, profundidad y certeza los caracteres de la inclusión educativa y sus mecanismos, pero se esgrime con claridad la intención equitativa, donde a cada individuo se le otorgue los recursos necesarios para su desenvolvimiento formativo. El capítulo cuarto, que explica el

proceso educativo, contiene el artículo 41 en la primera sección y éste demuestra que la equidad incluyente y con perspectiva de género transforma la educación especial para aquellos con necesidades educativas especiales, quienes puedan insertarse en el sistema regular, otorgando métodos, técnicas y materiales específicos, mientras que aquellos que no acaricien la integración se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Para que lo anterior suceda se construirían dispositivos de orientación a padres y maestros, mientras que a nivel nacional se fijarían los procedimientos de evaluación diagnóstica, modelos pedagógicos y mecanismos de certificación y acreditación para el abordaje necesario de estas situaciones en todos los niveles, incluido el superior. Las IES autónomas podrán establecer convenios con la Secretaría de Educación Pública para homologar criterios de atención, evaluación, acreditación y certificación para alumnos con aptitudes sobresalientes (AS).

En el artículo 44 expresa que la SEP ayudará a prestar servicios de promoción y asesoría de educación para adultos. Dichas personas podrán acreditar los conocimientos adquiridos con evaluación parcial o global. Si no aprueban los rangos establecidos en habilidades, capacidades y destrezas, recibirán un informe especificando materias y unidades de aprendizaje en las que se deba profundizar.

En la sección dos, respecto a los planes y programas de estudios, el proceso educativo quedó basado en la libertad y responsabilidades de los actores educativos para blindar el respeto de la comunicación y el diálogo entre los antes citados. Apoyando dicho proceso, se dispondrán de los recursos tecnológicos y didácticos apropiados, además de capacitación constante al personal docente, según quedó estipulado en el artículo 49.

Los anteriores párrafos, insisto, no manifiestan una línea de acción directa y específica de la inclusión educativa y sus mecanismos pero sí expresan las disposiciones necesarias para desarrollar dichas operaciones en el campo de la educación superior mexicana.

1.5.1.3 Declaración de Salamanca

Tras la Cumbre de Jomtién, el movimiento EPT prefirió dar un seguimiento continuo a los Estados que se comprometieron a desarrollar la educación inclusiva en cada uno de sus países. Dicha situación impulsó a una nueva reunión en Salamanca, España, en 1994. La Conferencia volvió a diagnosticar la situación existente, en la que la realidad se alejaba en demasía de los propósitos normativos de las políticas tradicionales, como sucedía con la aparición de la “Ley General de Educación” mexicana, cuya edición había sucedido un año atrás.

Las barreras a las que se enfrentaban muchos grupos diferentes no podían ser eliminadas suponiendo la aparición de sistemas de inclusión y escuelas dedicadas a alumnos con necesidades educativas especiales. Dichas necesidades están obligadas a integrarse a una estrategia global de educación con nuevas políticas sociales y económicas. Esta declaración “sentó las bases para reafirmar el principio de educación para todos; asimismo, examinó acciones para asegurar la atención a niños y jóvenes con NEE” (Klingler & Vadillo, 1999, pg. 154).

Se concluyó que se debían diseñar los sistemas educativos y programas contemplando las diferentes características y necesidades de la población en riesgo de exclusión. La inclusión debía ser más que manifiesta en las instituciones educativas, abrazando a toda la población escolar con diferentes condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Las necesidades educativas especiales se tornan patentes en su reconocimiento y respuesta a las mismas, adaptando la enseñanza a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, diseñando un programa de estudios adecuados y confeccionando una excelente organización escolar.

Las instituciones inclusivas autoproclaman su deseo de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de cobijo socioeducativo y contribuyendo a la articulación de una sociedad democrática.

La inclusión enarbola una honesta justificación adaptando la metodología docente a las particularidades de la comunidad escolar, transformando las actitudes discriminatorias y asegurando el freno de la derrama económica al

explicar que la reunión en un mismo campo de trabajo educativo de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales denotan menor costo.

1.5.1.4 Conferencia mundial de educación superior (1998)

Cuatro años más tarde, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizaban una conferencia a nivel global para demostrar las líneas de acción a seguir en los próximos años en todo el mundo. Como antesala a la declaración que se expondría, se puso de manifiesto que la educación superior entrañaba grandes peligros pues se detectaban dificultades para garantizar oportunidades y accesos, la calidad de los servicios de enseñanza y los beneficios de la cooperación internacional.

Entre los artículos que comprometen la forja de una nueva visión de la educación superior, respecto a la respuesta inclusiva de las necesidades educativas especiales, destacan tres artículos.

El artículo tercero, especializado en igualdad de acceso, confesaba que la puerta de entrada a la educación superior se abrirá con el esfuerzo, determinación y perseverancia de los aspirantes, sin recibir ningún estilo de discriminación. La igualdad de acceso supondría la orientación y seguimiento necesario de la población escolar que vivencia el paso de la enseñanza secundaria a la superior, por lo tanto, se volvía proclive establecer alianzas entre ambos niveles, en el cual la secundaria haya formado seres capacitados para vivir constructivamente en sociedad. Se decanta por un sistema meritocrático a modo de filtro en el ingreso a las universidades, pero se obliga a dar preferencia a los grupos en riesgo de exclusión como son las poblaciones indígenas, minorías culturales o lingüísticas o alumnos con discapacidades. Como se podrá observar, existía una notoria contradicción en dicho artículo, ya que esgrimía que la enseñanza secundaria se había vuelto un filtro maligno para el ingreso a la educación superior, pero a su vez establecía que dicho acceso debía ser meritocrático, pero preferente a poblaciones con riesgo de exclusión. Notoria incongruencia.

El artículo sexto se dedicó a la orientación a largo plazo fundada en la

pertinencia. Se explicaba que el desarrollo del sistema educativo supondría un valioso esfuerzo de formación docente, planes de estudio e investigación en la educación que desembocara en la conformación de una sociedad no violenta, culta, humana y sabia. El artículo octavo presentaba que los medios para aumentar los refuerzos que auguraran la igualdad de oportunidades se posarían sobre las posibilidades de educación y formación, como la enseñanza a distancia, horarios flexibles, cursos, talleres, por mencionar algunos. Las tendencias masificadoras debían ser edulcoradas con los medios antes señalados y aceptando a grupos cada vez más diversos.

“Los responsables de la adopción de decisiones... deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior. Estos principios deberían abarcar la participación de los estudiantes en las cuestiones relativas a esta enseñanza” (UNESCO, 1998).

1.5.1.5 Líneas estratégicas de desarrollo. La educación superior en el siglo XXI.

Como se señaló con anterioridad, los documentos expuestos en este apartado, de tipo normativo y referencial, no siempre están dedicados a la inclusión. Como lo escribí con antelación, las disposiciones que se exhiben contienen espacios propicios para el desarrollo de la inclusión educativa y sus manifestaciones.

Este es el caso del documento normativo nacional expedido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999, llamado “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo” con el fin de impulsar el desarrollo de las todas las IES nacionales y colocar en ellas ciertos objetivos a cumplir con el fin de aumentar sus niveles de calidad y eficiencia. Entre los postulados orientadores, se encuentra el “Humanismo” como quinto precepto, en el que se proponía que todas las instituciones se comprometieran con los valores de la sociedad mexicana, principalmente los que quedan acuñados en el artículo tercero de la Constitución,

como son la paz, libertad, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad. Lo anterior se toma en cuenta con el fin de formar ciudadanos responsables, participativos y solidarios con su entorno.

En el tercer punto de la visión del sistema de educación superior, hacia el año 2020 se escribe la necesidad de arrancar las actividades de docencia y modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que facilitan los logros de calidad académica y pertinencia social. Se acuñó que la estructura curricular debía ser horizontal, con materias optativas y posibilidades de cursar módulos en otras IES, ya fuesen nacionales o foráneas. Las salidas intermedias agilizarían la inserción en el mercado laboral.

Los objetivos de los programas se proponen estar definidos por las características del alumnado y de las necesidades sociales. Los métodos educativos y técnicas didácticas apuntarían hacia el fomento del aprendizaje por descubrimiento, facultades críticas, compromiso ético y el sentido estético. Estas revoluciones curriculares, pedagógicas y didácticas son concebidas para atender a toda la población estudiantil a nivel superior. Uno de los refrendos prescriptivos que buscan hacer efectivo lo demostrado anteriormente es que se busca la formación docente basada en los valores constituyentes del postulado orientador humanista.

El cuarto punto que ocupa la visión de la presente normatividad expresa que el carácter integral de los programas concede lugar privilegiado al estudiante a lo largo de toda su formación, asegurando su permanencia y desempeño. Para cumplir con este punto, se propone la existencia de sistemas de tutoría para aquellas IES que carezcan de ellas y aunado a programas orientados hacia la consecución del aprendizaje. Por último, y en caso directo al objeto de estudio de la presente investigación, se propone la instauración de mecanismos para atender la amplia gama de necesidades de los diferentes tipos de estudiantes.

Por otro lado, la misión del sistema de educación superior indica que las IES ejecutarán funciones sustantivas que provean una sigilosa y delicada atención a la equidad, ofreciendo apoyos según las necesidades de la población estudiantil. Los sistemas de tutoría y los programas reformulados y coordinados hacia la

expansión del aprendizaje se engazarán de manera tal que se permita el seguimiento longitudinal de sus alumnos, velando por la integración de éstos a la vida sociocultural de la IES correspondiente. La afiliación se refuerza con los cursos de apoyo para quienes necesiten este tipo de servicios, sin especificar ANUIES en qué casos podrían suceder.

Los programas depositan sus estrategias centrales en el estudio individual y grupal, con técnicas de enseñanza variada que logren edificar una nueva cultura organizacional que contribuya a la actualización constante. La flexibilidad de los programas aporta nuevos esquemas de escolarización, interacción entre maestro y alumno, currículum activos y uso constante de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's). La innovación educativa es siempre flexible y equitativa, concediendo gradual importancia al desempeño individual y colectivo del alumnado, modificando los métodos de enseñanza, diversificando las experiencias de aprendizaje y transformando las técnicas de evaluación de modo que sea patente el avance longitudinal del estudiante.

La promulgación del presente documento normativo sólo esboza las pautas para el desarrollo de la transición de la educación integradora a la inclusiva en el estrato superior, pero no se especializa en dicho proceso, indicando indirectamente el tema de las necesidades educativas especiales. Sin embargo, poco tiempo después, ANUIES lanzó nuevas disposiciones, esta vez especializadas en la inclusión para personas con discapacidad, el cual más adelante se detalla.

1.5.1.6. Marco de acción de Dakar

Seis años más tarde de la “Declaración de Salamanca”, el movimiento Educación para Todos (EPT) logró reunir nuevamente a los Estados involucrados en una nueva cita para reevaluar las condiciones del trabajo educativo, sus logros y áreas de oportunidad en Dakar, Senegal, en el año 2000. Dicho Foro Mundial sobre la Educación recordó que su principal artículo confiesa que las necesidades básicas del aprendizaje comprenden los contenidos vitales para sobrevivir dignamente,

desarrollar plenamente las capacidades, mejorar la calidad de vida, decidir pertinentemente y para aprender a aprender.

En el diagnóstico realizado sobre los logros y alcances obtenidos desde 1994 a la fecha, se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos objetivos de fácil acceso y la inexistencia de un freno al abandono escolar. Ante ello se solicitó ampliar la visión para reflejarse en las políticas de cada país y sus organismos de financiación. Se alertó que los logros cuantitativos que ostentaban los Estados adscritos encubrían la exclusión velada de millones de personas que no habían sido capaces de insertarse exitosamente en la educación. “También escasea la información sobre la índole y calidad de la enseñanza y sus resultados en los distintos niveles de los sistemas de educación” (UNESCO, 2000, pg. 13). A pesar de que los resultados no fueron por completo favorables, el movimiento EPT reconoció la atención depositada en el incremento de la participación y retención del alumnado femenino, eficacia del profesorado y el material didáctico utilizado, la mezcla de tecnologías o la alfabetización escolar.

Dentro de los acuerdos, el punto 34 enaltece que todos los jóvenes y adultos deben poseer la oportunidad de absorber el saber, actitudes y valores que les permitan trabajar plenamente en sociedad. Diez puntos más adelante, se detalla que la educación será exitosa mientras que existan alumnos sanos y motivados, docentes pertinentemente preparados, material didáctico, planes de estudios orientados al aprendizaje significativo, ambientes de aprendizaje propicios, evaluación precisa de las competencias generadas, un gobierno participativo y una comunidad respetuosa.

La octava propuesta del Marco de Acción de Dakar define, sin nominarlo como tal, un ambiente de aprendizaje como entorno seguro, sano, integrado y dotado de recursos de modo equitativo. Establece que docentes, alumnos, padres de familia, administrativos, servicios médicos y funcionarios locales deben trabajar en conjunto; pero dicha participación no podrá ser efectiva sin instalaciones hidráulicas y sanitarias, programas de salud en activo, políticas de protección biopsicosocial, y prácticas integrales de educación. Respecto al último punto, se solicita recurrir a enfoques de aprendizaje múltiples, flexibles e innovadores para

definir los resultados del mismo en términos cognoscitivos y no – cognoscitivos.

El profesorado debe cumplir varias condiciones, entre ellas, estar suficientemente remunerado, formación continua y participación en la toma de decisiones políticas que involucran su trabajo y el entorno de aprendizaje, al mismo tiempo que deben rendir cuentas y asumir sus responsabilidades. “Los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos” (UNESCO, 2000, pg. 21), según queda asumido en el noveno objetivo.

Para contextualizar más este marco referencial, el movimiento EPT designó la creación de conferencias para cada continente, respetando su dinámica e ideología regional, en este caso, para América. En la reunión sucedida en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 a 12 de febrero de ese mismo año, se promulgaron tres desafíos importantes acordes al objeto de estudio de la presente investigación: acceso a una educación de calidad de toda la población, en especial en situación de vulnerabilidad; priorización de la escuela y el aula, rescatando el valor social del docente y mejorando los sistemas de evaluación; y formulación de políticas inclusivas y diseño de currículo diverso que abarque razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.

Respecto al compromiso por satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje de jóvenes y adultos, se propuso priorizar a los grupos excluidos y vulnerables, orientando la práctica educativa en las competencias básicas para la vida, asociación de la educación con la vida productiva laboral y reconocimiento de experiencias previas para validar la acreditación.

La calidad educativa quedará constituida por estándares consumados y prevención de la exclusión. Para acariciar su logro, los contenidos deben estar asumidos desde un enfoque integral de la persona; ambientes de aprendizaje inmersos en la heterogeneidad y flexibilidad que apoye a los alumnos con necesidades educativas especiales; gestión académica; existencia de marcos normativos; y desarrollo de la gestión escolar. También en este punto se encierran tópicos que se habían abordado en párrafos anteriores como la revalorización de

la función docente, el material didáctico y evaluación apropiada de las diferencias culturales.

A propósito de lo anterior, la profesionalización docente sucedería asegurando una formación de alto nivel y vinculada a la investigación, capaces de innovar contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos. Los maestros cobrarán protagonismo incorporándolos en una gestión efectiva del sistema educativo nacional de cada país y con su incentivación del trabajo colectivo en la escuela.

La inclusión educativa busca, según este encuentro, asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación del cuerpo estudiantil de todo el mundo. Para ello se deberían definir metas y prioridades de acuerdo a la población excluida, diseñando currículum flexibles y diversos para potenciar el desarrollo de la sociedad.

1.5.1.7 Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior

Después de la última normatividad expedida por la ANUIES (1999), en donde se expusieron las propuestas de desarrollo de calidad y pertinencia de las IES nacionales, se editó un manual para la integración de estudiantes discapacitados. Dicho trabajo no sólo buscaba encaminar con efectividad a dicha población, sino a toda la comunidad universitaria con el objetivo de guiar las acciones inclusivas, equitativas y oportunas.

Se propuso crear una Comisión de Universidad Incluyente en que se garantizara la realización de un programa de esta naturaleza, mismo que recogería las necesidades educativas prioritarias de las personas con discapacidad. Esta red de interacción interna obligaría a las IES a reconocer sus tareas y responsabilidades, aprovechando los recursos existentes para ejecutar tal programa. Esta operación no podría suceder sin la debida sensibilización de la comunidad universitaria para evaluar la pertinencia de la estructura curricular, administrar efectivamente los espacios físicos, vincular a los discapacitados con el

mundo laboral, proporcionar seguimiento del programa y evaluar la pertinencia del mismo. La ANUIES (s/f) expresa que la máxima justificación del manual es la de activar la democracia inclusiva, especialmente dirigida para aquellos que no pudieron expresarse y cuya diversidad no había sido celebrada.

La diversidad no sólo encuentra eco en la discapacidad, sino también en los derechos políticos, económicos, culturales y sociales de los seres humanos que cumplen con los requisitos básicos de admisión en cualquier IES. Por lo anterior, en dicho manual se revela importante para eliminar las barreras físicas, culturales y sociales. La currícula es objeto de consideración en las diferentes actividades y cursos académicos “a fin de formar con calidad a personas con o sin discapacidad en cualquier disciplina y sensibles al respeto de la diversidad humana” (ANUIES, s/f, pg. 13).

Los cuatro principios básicos del programa son: antirracismo, multiculturalidad, comunidad e individuo.

Este manual se encuentra respaldado por el enfoque centrado en la persona, que explica que la dignidad humana es inalterable y cuyo apogeo de la misma sucederá en pleno conocimiento de las capacidades, potencialidades y necesidades para alcanzar su realización. Pero si la introspección es necesaria también la extrospección lo es, al determinar los condicionamientos sociales que sellan el desarrollo de toda persona.

Las transformaciones del currículum o de acceso al mismo en la universidad están sostenidas sobre el empoderamiento de los estudiantes, cuya facultad para tomar decisiones en forma autónoma y responsable acusa constante engrosamiento, pero el vaivén continuo entre introspección y extrospección invita a ser más conscientes de los límites que poseemos, por lo tanto, y en consonancia con la normatividad antes descrita, las decisiones más importantes se toman en comunidad. El enfoque comunitario se caracteriza por fomentar la prevención primaria, la promoción de la igualdad, equidad y justicia, desprofesionalización, impulso a la conciencia social y su talante político, y orientación hacia la salud y el crecimiento. Como tal, aprovecha el ambiente natural en el que sucederá la inclusión, otorgando mayor valor a los recursos humanos con el fin de modificar

las tareas y el ambiente o dinamizar la sinergia que promueva la socialización con los compañeros de clase y el profesor. “Toma en cuenta la instrucción sistemática por parte de los facilitadores de la inclusión, transferencia formal del rol instruccional a los compañeros de clase, o intervención indirecta que facilite el apoyo y la instrucción de los recursos de la comunidad” (ANUIES, s/f, pg. 16).

El presente manual propone que la sinergia antes declarada sea patente en la creación de una red de trabajo que involucre a estudiantes con discapacidad, familias, amigos, compañeros, profesores, directivos y todo aquello que sea nominado como recurso comunitario. Esta red será apoyada por instancias y servicios educativos que provea cada IES, facilitando al alumnado discapacitado el acceso a la información y los recursos ligados a la inclusión.

Para ANUIES (s/f), la gestión es elemental para propiciar todo tipo de cambio, sin embargo, en el ánimo de no incrustar elementos organizacionales con la propuesta inclusiva, se ha conceptualizado como autodeterminación a “la realización de elecciones y toma de decisiones relativas a la calidad de vida de uno mismo, libres de toda influencia o interferencia excesiva” (pg. 19). La autodeterminación opera más allá de una capacidad gestora para recrear un “saber ser” en base a actitudes y valores requeridas en cada persona para que asertivamente decida lo mejor en su propia vida y la lleve a cabo en profunda interdependencia social.

La autodeterminación y los enfoques comunitario, centrado en la persona y multicultural coadyuvan esfuerzos para formar un núcleo al servicio del programa de universidad incluyente, atendiendo las necesidades educativas especiales mediante un sistema especializado en éstas y con ayuda del resto de los servicios universitarios. ANUIES (s/f) propone, de acuerdo a las características particulares de cada IES y sin proporcionar mayor inversión económica, crear el “Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad” (SADID). Se considera servicio a dicha comisión universitaria porque otorga atención crónica para adaptar y actualizar las actividades dirigidas a la solución integral de las necesidades educativas especiales.

Este núcleo humano brinda soporte a todos los actores del proceso

educativo, procurando solucionar las dificultades y/o requerimientos propios de la inclusión. La comisión o servicio de apoyo ejercita “campañas de sensibilización, ofrece información, apoyos, adaptaciones, gesta proyectos, innova en pro de las poblaciones vulnerables y verifican a los estudiantes, docentes, administrativos y usuarios en general” (ANUIES, s/f, pg.30). El SADID concentra variadas funciones, como se había comentado, como campañas de sensibilización, formación docente, planeación y desarrollo curricular, centro de recursos, censo de participantes con discapacidad, apoyo a familiares, diseño de programas de servicio social y voluntariado, investigación en temas de discapacidad, creación de redes de apoyo e intercambio institucional y apoyos para la transición a la vida productiva.

Como se podrá observar, las dos disposiciones emitidas por la ANUIES a finales de la década de 1990 y principios de la década de 2000 expresan la voluntad de desarrollar IES inclusivas y una notoria adopción de las recomendaciones emitidas por órganos y movimientos internacionales en pro de la equidad y la justicia humana, por lo tanto, estos documentos normativos y referenciales demuestran una notoria inclinación hacia la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad.

1.5.1.8. Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe

La sección dedicada a educación superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO celebró su conferencia regional en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de Junio de 2008. También estuvo patrocinada por los ministerios de educación de Brasil, Colombia, España, México y Venezuela, además de otras organizaciones de aquellos países. Su objetivo fue esbozar una plataforma que permitiera articular políticas que refuercen el compromiso social por la calidad, pertinencia y autonomía de las IES. Aunque no es un documento referencial especializado en educación especial y sus derivados, sí los incluye en su diagnóstico del desarrollo de la democracia y la sustentabilidad educativa en

niveles superiores.

La educación superior es concebida como “un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho... el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento sustentable para el avance social” (UNESCO – IESALC, 2008, pg. 12). En referencia a los patrones que posibiliten el desarrollo inclusivo, se menciona que las instituciones se deben caracterizar por su diversidad y flexibilidad para asegurar las condiciones equitativas y de calidad para todo el alumnado. Dicha construcción peculiar sucederá cuando las políticas reúnan la dialogicidad de saberes y modos de aprendizaje de la comunidad universitaria. Estas políticas de equidad obtienen su debida congruencia cuando deciden libremente apoyar el ingreso y permanencia de los alumnos y, además, utilizan un conjunto de modalidades didácticas, presenciales o virtuales, capaces de responder a la heterogeneidad estudiantil.

En relación con lo anterior, se considera pertinente practicar de modo más profundo un currículum flexible que:

- 1) Agilice el tránsito eficiente entre los intereses y vocaciones particulares del alumnado.
- 2) Permita la democratización, pluralidad y renovación académica e institucional.
- 3) Construya y transfiera conocimientos en beneficio de la sociedad, cuya adquisición de bases cognitivas y de aprendizaje fue previo al ingreso al nivel superior.

Como se podrá observar, las recomendaciones que esgrimió UNESCO (2008) se relacionan pertinentemente con la población con necesidades educativas especiales, pues su apertura y diversificación no sólo apoya la democracia en la sociedad sino que apoya la sustentabilidad de las IES. Sin embargo y sin ánimo de defenestrar las ambiciones expuestas, ya sean internacionales como la presente o nacionales como la de la ANUIES (s/f, 1999), ninguna organización de educación superior logrará sus objetivos sin un respaldo estatal amplio y destacado que afirme la noción de calidad, ligada a la pertinencia

e inclusión social; la promoción de una cultura democrática y ciudadana; y afirmación de los valores humanísticos, valorización de la diversidad cultural y compromiso con el desarrollo humano.

El plan de acción de la CRES (2008) buscaba, entre otros lineamientos, impulsar la expansión de la cobertura en nivel superior con calidad, pertinencia e inclusión social. Debido a que las demás disposiciones no se encuentran involucradas de forma principal con el tema de la inclusión es que el primer lineamiento será objeto de descripción.

Como el lector habrá podido detectar, la educación superior para la UNESCO (1998, 2008, 2009) es un bien público social y un derecho humano, por lo tanto, el esfuerzo para que éste aparezca debe prevalecer, principalmente en los gobiernos, pues sugiere que éstos amplíen las políticas inclusivas para fortalecer las garantías de acceso y apoyo en el proceso formativo de los estudiantes para generar equidad, reducir la deserción, optimizar su desempeño, eliminar brechas de formación, elevar la calidad y revolucionar las innovaciones pedagógicas en pro de su aprendizaje. También recomienda a las IES otorgar todo tipo de apoyo a cualquier estudiante, como pueden ser becas por ejemplo, e implementar acciones afirmativas para la inclusión y permanencia de las minorías, y otorgar seguimiento oportuno para asegurar su desenvolvimiento y formación integral.

1.5.1.9 Conferencia internacional de educación. Tema: Inclusión educativa.

En Ginebra, Suiza, entre el 25 y 28 de Noviembre de 2008 se celebró la 48ª. reunión de la Conferencia Internacional de Educación dedicada a la inclusión educativa y auspiciada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación. En dicho encuentro los 28 Estados – miembro discutieron su propia propuesta temática sobre inclusión educativa articulando cuatro subtemas: enfoques, alcances y contenido; políticas públicas; sistemas, vínculos y transiciones; y alumnos y docentes. Previo al encuentro ambas organizaciones internacionales editaron un documento donde se esquematiza el diagnóstico que sería analizado y

las posibles propuestas generadas.

Tal como sucedió ese año, UNESCO (2008) coloca a la educación desde un enfoque holístico, cuyos desafíos pendientes en torno al logro de metas de la EPT se ciernen, entre otros, sobre el desarrollo pleno de la agenda de reformas políticas para respaldar el derecho al acceso y obtención de una educación equitativa de calidad.

UNESCO & OIE (2008) son conscientes de la importancia que revisten las visiones y prácticas políticas generadas, pues las consideran parte de las responsables en generar exclusión social y pedagógica, lo cual trajo por consecuencia bajos niveles de aprendizaje, habilidades y competencias adquiridas. Por la razón anterior, existen factores nocivos vinculados a cualquier sistema educativo:

- a) Perspectiva prescriptiva, elitista y mercantil del currículum.
- b) Estilos frontales y homogéneos de enseñanza.
- c) Ausencia de material didáctico.
- d) Desvinculación entre las experiencias docentes y la apuesta por el cambio curricular.
- e) Sistemas rígidos de evaluación que conciben a la educación como el entrenamiento de una élite competitiva.

Estos factores son elementos a atacar en el planteamiento de una inclusión educativa que utiliza estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas para responder a todo tipo de necesidades. Para que estas estrategias puedan nacer con salud, es necesario, como se ha insistido en la documentación normativa y referencial que data desde 1999 y manifiesta en el presente estudio, desarrollar coherentemente un conjunto articulado de políticas, estatales e institucionales, que permitan una propuesta curricular pertinente consagrada en una visión dialógica entre los distintos niveles educativos, refugiarse en estrategias pedagógicas específicas para cada alumno, material didáctico acorde con el currículum, apoyo permanente al docente y aprehensión de las expectativas comunitarias.

La inclusión educativa es efectiva mientras que sus cinco vértices sean efectivos y patentes: la inclusión como política social clave; integración y

diversificación de los niveles educativos, estructuras curriculares y procesos de enseñanza; individualización de las necesidades de aprendizaje contextualizando diferencias culturales, sociales, cognitivas, étnicas, migratorias, filosóficas y religiosas; concepción de la escuela como unidad pedagógica integral que orienta esfuerzos para generar aprendizajes pertinentes y relevantes; y renovación del rol docente en función de los peculiares ambientes culturales y sociales.

Un paso decisivo es intensificar la actividad investigativa para derribar las barreras que obstaculizan el crecimiento de la inclusión, misma que se encuentra con tres notorias justificaciones: la primera es educativa, pues las escuelas inclusivas abonan terreno a la creación de nuevas formas de enseñanza, dirigidas a las diferencias individuales y que siempre benefician a toda la población escolar; la segunda justificación es de tipo social al apoyar la democratización de los centros educativos, considerando a la comunidad de manera justa y no discriminatoria; por último, la de tipo económica al expresar que resulta menos costosa la educación de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en instituciones de educación regular.

Por otro lado, es necesario aprovechar la capacidad docente mediante un apoyo constante a su formación y actualización. El trabajo colegiado entre profesores debe forjarse con dos fines: el primero, crear colectivos dialógicos en forma de cuerpos colegiados, y el segundo, implementar técnicas de trabajo pedagógico eficaz como la observación recíproca. Su evaluación tendrá que ser coherente con el currículum y en función de todos los actores educativos involucrados, tales como equipos interdisciplinarios, padres de familia, administrativos, directivos y estudiantes.

Los docentes tienen la obligación de consultar con maestros especializados en educación especial e intervenir en forma flexible para asumir una evaluación cada vez más extensa y transformable. Tanto la formación original como la actualización de los profesores de todos los niveles educativos deben contener:

- La aplicación de los resultados en investigaciones neurocognoscitivas a la enseñanza eficaz.
- Instrumentalización de las evaluaciones como medio planificador, tanto

general para el grupo como individual para alumnos con necesidades educativas especiales.

- Uso de listas de control y calendarios de observación para observar a los educandos en situaciones de aprendizaje.
- Colaboración activa con otros profesionales.

“El perfeccionamiento profesional debe considerarse parte de un enfoque de cambio que afecta al sistema en conjunto” (UNESCO & OIE, 2008, pg. 35). Las oportunidades para reorientar la función del profesorado, incluso aquel de nivel superior, sucederán procurando el conocimiento de las barreras del aprendizaje y las competencias específicas que necesitan construir.

Esta conferencia estuvo dedicada a nivel general, intentado cubrir el sistema educativo de cada país asociado, por lo que sus planteamientos se inclinan más por los integrantes de la educación básica, pero UNESCO & OIE (2008) también acogen a quienes laboran en niveles medio superior y superior, por lo que sus preceptos también son aplicables a estos últimos o, en su defecto, modificables ligeramente.

1.5.1.10 Conferencia mundial sobre la educación superior (2009)

Después de 11 años de la última conferencia mundial de educación superior, diseñada por la UNESCO, sucedió una nueva en 2009, tan sólo un año después de otros encuentros orquestados por tal dependencia internacional, tales como el regional dedicado a educación superior en Cartagena de Indias (2008) y el internacional especializado en educación inclusiva global en Ginebra (2008).

Los anteriores encuentros sirvieron de plataforma para alimentar este nuevo encuentro internacional en donde se refrendaba a la educación como bien público e imperativo estratégico. En plena crisis económica, UNESCO (2009) reclama a los Estados su deber para continuar con el financiamiento de la educación superior, pero con la opción de auxiliarse en la excitación de la iniciativa privada para solventar dichos gastos.

Tal como sucedió en la cita mundial de 1998, esta conferencia no sucedió

priorizando la educación inclusiva, ni a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero se esgrimen algunas recomendaciones para que puedan ser maduradas y con ello, directa o indirectamente, apoyar a la inclusión.

En el apartado referente a “Acceso, equidad y calidad”, el noveno punto recuerda la importancia de ampliar el acceso, no sólo como cobertura, sino autorizando la participación y conclusión con éxito de los estudios superiores de cualquier educando. Los apoyos para finalizar este proceso deben ser tanto económicos como educativos.

Referente al movimiento “Educación Para Todos” (EPT), el undécimo punto señala que la formación de docentes debe concebirse como de especial preocupación, pues ante la escasez de docentes preparados, se emplearán nuevos enfoques como la enseñanza abierta y a distancia, y también echando mano de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's) para dotar a los alumnos con conocimientos y competencias necesarias. La siguiente recomendación, respetando esa misma lógica, espeta que la formación de expertos en docencia no sólo implica la planificación educativa, sino también investigaciones pedagógicas que contribuyan a la consecución de los objetivos de la EPT.

Por último, en el décimo quinto lineamiento, acuña que las IES deberían evaluar sus posibilidades de invertir en la capacitación de la plantilla docente y administrativa para ejecutar funciones neófitas y desconocidas, para algunos actores, en el proceso enseñanza – aprendizaje.

1.5.1.11 Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad

Retornando al panorama nacional y después de revisar los documentos referenciales internacionales, se podrá comprender los siguientes pasos normativos que activó México desde el año 2009.

El Plan Nacional de Desarrollo de la administración federal del ex presidente Felipe Calderón, cuyo mandato sucedió entre los años 2006 a 2012, defendió el desarrollo humano sustentable como pilar del desarrollo nacional,

considerando al ser humano como un ente protegido por derechos y capacidades personales. El eje tres, igualdad de oportunidades, se enfocó a abatir la marginación y rezago de los grupos vulnerables a través de aquella acción, por lo tanto se consideró necesario avanzar en el concepto de seguridad social, integrar a los discapacitados en actividades productivas y culturales, y disponer de instrumentos y personal para diagnosticar y canalizar a los servicios de estimulación temprana.

El “Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad” (PRONADDIS, 2009) se desprende del mencionado Plan Nacional, cuya energía provendría de la unión política de los tres órdenes de gobierno, fomentando un cambio cultural entre la población.

En dicha normatividad y como antesala a las líneas de acción, se ofrece un diagnóstico integral de la población que presenta condiciones de discapacidad. En cuanto a la educación se ostenta rezago en esta materia, pues conforme aumenta la edad, las oportunidades para acceder disminuyen en más de un 20%, según las estimaciones del Gobierno Federal (2009). Preocupante también es la información que revela que esta población estudia un promedio de 3.8 años de vida escolar, cuando el analfabetismo asciende a un 33% entre estas personas. Entre las causas, y muy cercano a los análisis elaborados a nivel internacional, se encuentran las limitaciones financieras para los programas de educación integradora, siendo primaria la que concentra los mayores esfuerzos.

El objetivo general del PRONADDIS (2009) es aportar al desarrollo e inclusión de las personas con discapacidad en un contexto igualitario en derechos y oportunidades. Entre los objetivos específicos, se detallarán más adelante el primero y el cuarto, pues versan sobre el cambio de cultura para el ejercicio de derechos e igualdad de oportunidades, mientras que el último nombrado era aumentar la calidad educativa y ampliar las posibilidades de acceso, permanencia, egreso y logro educativo para esta población. “El principal desafío que se enfrenta actualmente es el relacionado con el logro de aprendizajes significativos y relevantes para los alumnos, que les permitan una plena incorporación en la vida social, familiar y productiva” (Gobierno Federal, 2009, pg. 84).

Dentro del primer objetivo mencionado en el párrafo anterior se buscó la armonización del marco jurídico para garantizar la operación de los derechos humanos, trabajando para la disposición de la “Ley General de las Personas con Discapacidad”, la reforma de las leyes federales y estatales, expedición de reglamentos o contenidos para su cumplimiento y aplicación, revisión de la Norma Oficial Mexicana para la Atención Integral a Personas con Discapacidad y análisis de la normatividad de la atención y servicios a esta población.

La segunda estrategia del primer objetivo esgrime la sensibilización de la población general para provocar un cambio de actitud general. Su propósito era desarrollar y difundir campañas de comunicación sobre los derechos humanos, fomentar la cultura de respeto hacia este grupo, fortalecer la atención en sus diferentes estilos, organización de eventos académicos para promover estos derechos, elaboración de material educativo para la sociedad en general y las familias en particular, y efectuar cursos de capacitación y sensibilización instruidos por expertos en la materia.

El objetivo cuatro, elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de formación en todo su trayecto, explicaba, como primera estrategia a practicar, la promoción de la cultura inclusiva en todo el sistema educativo que favorezca la integración. Para que esta estrategia se lograra, se especificó como imperante el diseño e instrumentación de una propuesta de difusión dirigida a las comunidades escolares a fin de sensibilizar sobre esta temática. También se procuró brindar la información necesaria para el desarrollo e integración de estas personas y, adjunto a ello, el otorgamiento de becas.

La siguiente sub - estrategia, acorde al objeto de estudio de la presente investigación, se posa sobre el establecimiento de estrategias diferenciales para estudiantes con discapacidad. Este ejercicio deseó promover y resultar en condiciones pertinentes para estudiar en instituciones regulares, siendo esta población la receptora de apoyos de tipo pedagógico – curriculares y materiales, al tiempo que se redoblaría la gestión escolar, la formación de personal docente y difusión de información. Para ello se consideró conveniente desarrollar un programa de atención educativa y fortalecer la figura del profesor especializado en

la atención a estos educandos.

La penúltima estrategia que incumbe a este estudio se refiere a la formación permanente de docentes y administrativos que atienden a esta población. Esto sucedería para generar el aumento de actividades académicas que asegurasen los procesos de integración e inclusión. ¿Cómo conseguirlo específicamente?, a través de un amplio catálogo de formación del profesorado y la impartición de cursos para toda persona que presta servicios en las diferentes modalidades de atención.

1.5.1.12 Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad

En 2011, apoyando a la normatividad antes descrita, se expidió la “Ley General para la inclusión de personas con discapacidad” con el fin de fortalecer la armonía del marco jurídico existente. El cambio de la cultura para el ejercicio inclusivo que permitiera la operación de derechos e igualdad de oportunidades quedaría patente en una ley que acordara una sana interacción entre las personas no discapacitadas con aquellos que sí se encuentran en tal condición. Para ello, en los últimos años de la magistratura del ex presidente Calderón, desde la óptica globalizada y neoliberal, se dispuso un estatuto que asegurara el ejercicio pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales. Se declaró que el Estado promovería, protegería y aseguraría el marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

En materia de educación, se considera especial a aquella que está destinada a sujetos con discapacidades transitorias, definitivas y para aquellos con aptitudes sobresalientes. Su tratamiento sucederá con equidad social incluyente y en perspectiva de género. Tendrá por objeto “la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes” (Gobierno Federal, 2011, pg. 10), lo cual es sumamente representativo para esta investigación, pues conceptualiza y amplía en un espectro más amplio las causales de necesidades

educativas especiales y establece, en la presente normatividad, la urgencia por atenderlas para obtener un desempeño académico equitativo.

Mientras tanto, la inclusión educativa ambiciona la integración de este conglomerado a los planteles de educación regular, mediante el uso intensivo de metodologías y materiales específicos. Para lo anterior, se prescribe la difusión de los materiales de la Lengua de Señas Mexicana, como quedó escrito en el artículo 14, y el depósito de equipos tecnológicos adaptados para la lectura, escritura e impresión en el sistema de escritura Braille a lo largo del Sistema Nacional de Bibliotecas, acuñado en el artículo 13.

Ambos artículos quedan concentrados en el tercer capítulo, “Educación”, de la citada Ley. En este departamento se prohíbe cualquier acto discriminatorio, además de diseñar, proponer, ejecutar y evaluar los programas de educación especial e inclusiva, proporcionar a los alumnos materiales y auxilios técnicos en todos los planteles, establecimiento de un programa nacional de becas educativas y de capacitación, diseño y operación de planes de formación y certificación de intérpretes, impulso del lenguaje escrito y oral para los sujetos aquejados con discapacidades sensoriales, apoyo al estudiantado que cumple su servicio social al apoyar a pares en esta condición e incorporar al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología las disposiciones que agilicen la investigación de equipo e instalaciones de diseño universal.

1.5.1.13 Plan Nacional de Desarrollo (2013 – 2018)

Por último, para cerrar este apartado y concretizar la reglamentación progresiva que ha vivido este país desde 2009 como resultado, en gran parte, de la estimulación producida en el ámbito foráneo que propugna a la inclusión educativa más allá de un reto simplemente pedagógico, se esgrimen los postulados que constituyen la agenda política en materia educativa del presidente mexicano Enrique Peña Nieto.

La alternancia política en México se ha destacado por ofrecer la continuidad de la mayoría de las líneas de acción surgidas desde la aparición de los gobiernos

neoliberales a principios de la década de 1980. En este caso, 2013, año en el que se desarrolló y conformó la presente investigación, representó el retorno del partido hegemónico que gobernó al país durante más de siete décadas el siglo pasado, heredero originalmente de los acuerdos y consensos obtenidos al final de la Revolución.

El Gobierno Federal (2013) lanza el Plan Nacional de Desarrollo sexenal que, entre otros rubros, acuña las características de lo que serán las políticas públicas en materia educativa. En esta ocasión, el fenómeno de la inclusión ocupa dos grandes sectores, el de la política social y el de la política educativa.

El diagnóstico que antecede a las estrategias planteadas por el Gobierno Federal (2013) arranca debatiendo sobre la problemática que ocupa la justicia social, tomada como un desafío político y moral, siendo a la vez “un poderoso freno a la expansión del mercado interno y al incremento de la productividad” (pg. 43), por lo cual especifica que la gran preocupación que se gesta en el Estado es la exclusión, pero sólo como enemigo de la producción capitalista. Cuando el lector transite entre las primeras páginas del segundo capítulo, se explicará a detalle por qué la inclusión es aceptada por los sectores liberales, ya que es tomada como catalizador de nuevas diversificaciones económicas. El citado documento advierte que las políticas de seguridad, impartición de justicia, educación y fomento económico se complementan una a la otra, lo cual respalda la anterior explicación que se brindó.

Cerrar las brechas de la desigualdad implica satisfacer los derechos sociales mediante los servicios básicos. Este proceso dedica su constitución a la necesidad de resarcir un país fragmentado y desigual, cuya primera y magna evidencia es la atroz pobreza en la que viven 46.2% de la población mexicana en 2010, además de un 10.4% que está sometida bajo el yugo de la pobreza extrema, es decir, no adquiere lo mínimo indispensable que contempla la canasta básica, ni ejerce tres o más derechos sociales. El gobierno del presidente Peña afirma un aspecto que es muy evidente: los polos socioeconómicos generan nuevas modalidades de exclusión, generalmente concentrados en el consumo de bienes y servicios sofisticados como son los productos no convencionales como

las tecnologías de la Sociedad del Conocimiento y la Información. Si es posible entender un polo que no explicitan sería el de aquellos sectores ampliamente beneficiados con su status socioeconómico que consumen, en alto grado, dichos artefactos, pero tal sobre - adquisición también generaría formas de exclusión colaterales en la mitológica Sociedad del Conocimiento.

El presente diagnóstico esgrime que los grupos sociales con mayor tendencia hacia la discriminación son las mujeres, los indígenas, los menores de edad, los adultos mayores y los discapacitados. Se les considera vulnerables en el sentido tecnocrático que anima los pilares del Plan Nacional, pues son quienes no podrían, en algún momento dado, acceder a los servicios sociales que contemplan sus derechos.

La juventud, como se había mencionado en el párrafo anterior, es objeto de preocupación, especialmente aquellos que no estudian ni trabajan, pues son los principales agentes que reforzarían el rezago social, ya que este capital humano se vería desperdiciado, abonando a la fragmentación social e inseguridad pública. Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo (2013) también explica que existen jóvenes que no acuden a la escuela por factores contextuales ajenos a su voluntad, pues se ven comprometidos por la lejanía de dichos centros, la falta de docentes capacitados para comunicarse en lenguas nativas o el abordaje de discapacitados, violencia social, inequidad de género y escasos recursos económicos. Este último factor es determinante para generar estilos de vida insalubres y riesgosos en materia de salud física, mental y, por supuesto, social, aspecto ampliamente descuidado en el presente Plan.

El sentido tecnocrático y liberal de esta política pública es frecuente, ya que conciben a la individualidad, no la colectividad a pesar de que la palabra “comunidad” sea reiterada, como agente de cambio, dada su capacidad productiva y movilidad social que entraña. Para aquella situación, el Gobierno Federal (2013) pretende activar políticas que promuevan la mejora social usando un enfoque claramente psicosocial, es decir, creando plataformas para la participación social y atención a cada etapa del ciclo de vida poblacional. Ambas acciones encuentran lugar en el ámbito de la seguridad social.

Ya una vez explicado el diagnóstico elaborado sobre la inclusión social en el país, se enarbola el relativo a la calidad de la educación. Como se podrá apreciar más tarde, la táctica realizada por el Poder Ejecutivo Federal fue la de analizar la inclusión social y educativa como dos procesos separados, uno enlazado a los efectos perniciosos de la pobreza, por un lado, y a las dimensiones de la calidad por otro. Sólo convergen hasta la sección estratégica de esta política pública, no explicando la relación que existe entre pobreza y educación. Parte de la anterior condición se explica en la necesidad del Gobierno Federal (2013) por justificar que la educación debe ser de calidad, entendida, según la última modificación al artículo tercero constitucional (2013), como el máximo logro de aprendizaje en los educandos a través de materiales y métodos educativos pertinentes, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad en docentes y directivos. Por lo tanto, aprovechar la capacidad intelectual de cada individuo permite “fortalecer la articulación entre niveles educativos y (...) el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo” (Secretaría de Gobernación, 2013, pg. 59). El crecimiento económico debe ser la gran meta a lograr, y la optimización de las capacidades y habilidades integrales es el insumo a maximizar.

El anterior panorama tecnocrático esgrime que “la juventud deberá poder responder a un nuevo ambiente laboral donde las oportunidades no sólo se buscan, sino que en ocasiones se deben inventar” (Secretaría de Gobernación, 2013, pg. 60) ante la volatilidad mercantil de la posmodernidad y del neoliberalismo.

Congruente con la reforma al artículo tercero, la calidad de la educación se logrará mediante la profesionalización de la carrera docente, vista en la transformación de la formación inicial y selección de los docentes. Mientras tanto, los ambientes de aprendizaje serán consolidados con el abrazo efectivo a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's) y la renovación de la infraestructura en los servicios básicos.

La inclusión se incrusta en los términos y practicidad de la calidad citada reduciendo las brechas de acceso que combatan todo estilo de discriminación y

favorezcan los lazos comunitarios para disminuir la violencia. Estas estrategias políticas apuntan a que las NTIC's favorecerían la educación abierta y a distancia para los sectores desfavorecidos, mencionados con antelación, aunado al fomento de carreras técnicas y vocacionales que garanticen el engarce de los estudiantes, discapacitados y no discapacitados, al sector productivo y a la movilidad social exigida por los cánones internacionales, tal como aparece en las "Líneas de desarrollo" promulgadas por ANUIES en 1999, 14 años atrás. Sin embargo, en el propósito de patentizar la prevención primaria, se ejecuta sobre la escuela un nuevo enfoque para que la orientación vocacional acompañe a los estudiantes a la atinada elección de carreras que respondan a las necesidades del sector productivo nacional e internacional. Como el lector puede observar, no sólo se repiten las mismas estrategias de educación superior, sino que además coloca la etiqueta "inclusión" para favorecer a la producción económica, sin apuntar al beneficio social como máxima prioridad.

Entre las líneas de acción política acuñadas por el actual Gobierno Federal (2013) es donde convergen la calidad y la inclusión en el marco educativo. En el objetivo 3.1, destinado a 'Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad', se comprende el robustecimiento de la formación, selección y actualización del personal docente, la modernización de la infraestructura y los centros educativos, incorporación de las NTIC's en el proceso enseñanza - aprendizaje además de enriquecer el currículum educativo, según las "diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica" (pg. 123). Precisamente, en este último rubro, se mencionan las estrategias que se abocan a la educación superior, como es la certificación de calidad de la currícula, instalación de programas de estadías, convenios internacionales para formalizar los posgrados y, por último, flexibilizar los programas, contando con salidas intermedias y laterales, como son las carreras técnicas y vocacionales.

El objetivo 3.2, dedicado a la dotación de garantías de inclusión y equidad, concibe que el primer paso a realizar es la ampliación de oportunidades de acceso a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Dicho acceso

comprende la optimización de la infraestructura, cobertura becaria, promoción de las prácticas inclusivas con su respectivo marco regulatorio de obligaciones y responsabilidades propias de la inclusión educativa y, por último, capacitar a los maestros para atender y demostrar eficacia en el proceso enseñanza – aprendizaje. Los servicios educativos están dedicados al aumento de cobertura en educación superior en un 40%, diversificación de la oferta educativa según los requerimientos regionales y estatales, y la aparición de nuevas opciones educativas de corte tecnológico. El Gobierno Federal (2013) insiste que los apoyos principales para población con necesidades educativas especiales deben ser cristalizados en el otorgamiento de becas, en la promoción de ambientes seguros y sana convivencia para erradicar las situaciones de acoso escolar, conocido también por su término anglosajón como “bullying”. Como se puede apreciar, la prestación de paliativos económicos, aunado al fortalecimiento de salidas intermedias o laterales, son los efectos causales y consecuenciales de atención a las estudiantes con necesidades educativas especiales en educación superior sin desprenderse, en ningún momento, del carácter tecnocrático, capitalista, y notoriamente desfasado, del talante que implica el actual Plan Nacional de Desarrollo, sin embargo, es meritorio mencionar la intención de desarrollar y regular normativamente la inclusión educativa.

Como se podrá observar, México ha reglamentado sus líneas de acción progresivamente en el paso madurativo de los documentos referenciales foráneos. Desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1993 hasta el último estatuto expuesto, cuya aparición sucedió en 2013, se detecta la adopción de parámetros inclusivos, tomando en cuenta lo referente a educación superior, vistos a través de la flexibilización del currículum, adaptaciones curriculares, capacitación al docente, dotación de materiales y dispositivos, accesos a la enseñanza y socialización del estudiante con necesidades educativas especiales. Lo anterior es una respuesta crónica y desarrollada de los imperativos nacientes en el año 2000 con la emergencia del Marco de Acción de Dakar.

1.6 Contexto de estudio

Como el lector habrá podido apreciar, la presente investigación se realizó en Universidad Iberoamericana (UIA) Torreón, institución en la cual, desde Otoño de 2012, el autor de esta investigación colaboró como profesor de asignatura en las licenciaturas en Psicología y Educación y Práctica Docente, por lo cual se detalla cómo está constituida la Universidad, especialmente el Departamento de Humanidades.

1.6.1 Historia

Universidad Iberoamericana Torreón pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ) y a la Asociación de Universidades confinadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Fue fundada en el mes de mayo de 1982 e inició actividades en Agosto de ese mismo año con una población estudiantil de 129 alumnos distribuidos en cuatro carreras: Comunicación, Ingeniería Civil, Relaciones Industriales y Ciencias Teológicas en sistema abierto. El seis de octubre se protocolizó y notificó ante Notario Público el “Convenio de Cooperación e Intercambio Académico” que acordaron Formación Humanista y Universitaria de la Laguna, A.C. (FOUHLAC) y Universidad Iberoamericana A.C., en el cual se permitía a UIA invocar a nombre de FOUHLAC la expedición de documentos con validez oficial de estudios amparados en Decreto Presidencial, cuyo reconocimiento se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 27 de Abril de 1981.

El 29 de Agosto de 1984 fue colocada la primera piedra en el espacio destinado de lo que en la actualidad son las instalaciones de UIA Torreón, terminando la construcción en enero de 1986, para que en el período de Otoño de ese año pudieran proseguir las actividades académicas en el espacio vigente hasta el momento.

En 1987 se terminó de construir el segundo edificio y se donó la edificación

del tercer inmueble donde se ubican la capilla universitaria, la cafetería, la biblioteca, las oficinas de la Dirección General Educativa y el gimnasio – auditorio. El cuarto edificio vio la luz en 1990 dando oportunidad al crecimiento de la población universitaria en un espacio de tres décadas y colocándose como una de las IES con mayor prestigio en la Comarca Lagunera.

La sede universitaria actualmente ofrece 18 licenciaturas, de las cuales cinco pertenecen a la Dirección de Humanidades, siete maestrías y un doctorado. En un total de 14,500 metros cuadrados, 20 hectáreas, se encuentran seis edificios, dos espejos de agua, áreas verdes, campos de juego y canchas deportivas.

En cuanto al Departamento de Humanidades se fueron integrando, a la licenciatura en Comunicación como “carrera fundadora”, Derecho y Educación. En 2006 se activa el programa de Psicología, y en 2009 el correspondiente a Nutrición y Ciencias de los Alimentos.

1.6.2 Organigrama que involucra al Departamento de Humanidades

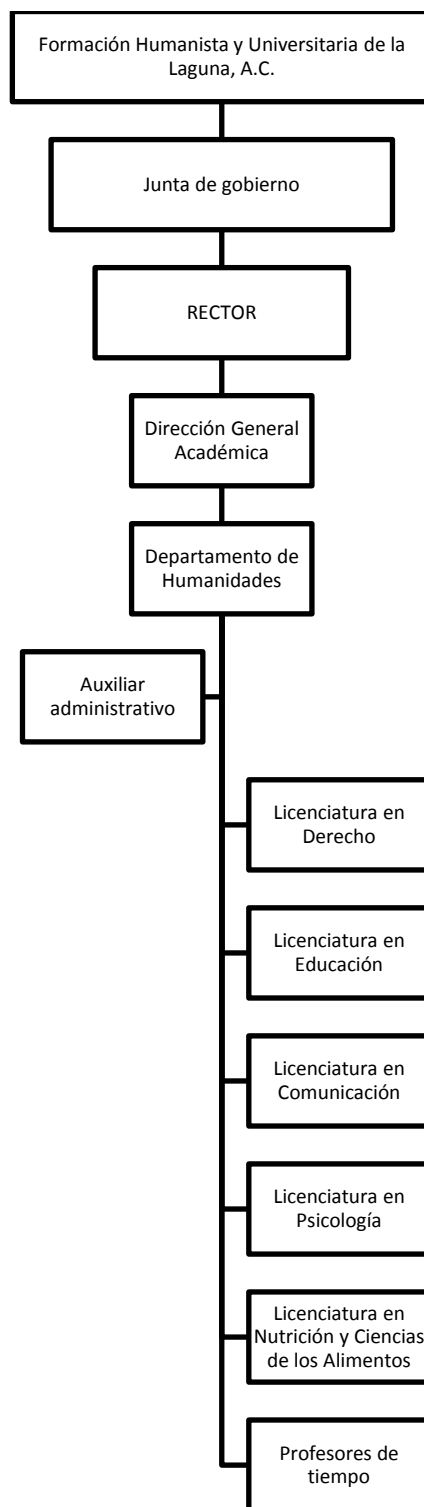


Figura 1. Organigrama del Departamento de Humanidades. Fuente: UIA Torreón.

1.6.3 Objetivo del Departamento de Humanidades

El objetivo general del Departamento de Humanidades estriba en la aceptación de la misión y visión de Universidad Iberoamericana Torreón y desea enaltecer el sentido humanístico que baña a toda la institución, haciendo un especial hincapié en la promoción de la salud, ya sea física o mental, la comunicación como enlace entre la persona y su entorno, la justicia social y el apoyo al desarrollo humano, proveyendo de un sentido integral al ser como ente biopsicosocial, y cuyo estudio y práctica del mismo debe estar planteado desde la interdisciplinariedad.

En este Departamento son autorizados el ejercicio de estructuras abiertas de aprendizaje que den paso libre a la creatividad y la investigación.

1.6.4 Perfiles de ingreso y egreso

En la siguiente tabla se muestran las características que deben poseer aquellos aspirantes a ingresar a la carrera, así como también los futuros licenciados que han asumido el compromiso y la visión jesuita de la Universidad.

Tabla 1. Perfiles de ingreso y egreso de las licenciaturas del Departamento de Humanidades. Fuente: Elaboración propia.

LICENCIATURAS	PERFIL DE INGRESO	PERFIL DE EGRESO
COMUNICACIÓN	<i>Rasgos de personalidad:</i> Creatividad, sentido de búsqueda, investigación, criticidad, gusto por la lectura, sensibilidad, responsabilidad y sensibilidad.	<i>Conocimientos:</i> Dinámica de las estructuras macro y micro sociales, teorías de la comunicación y argumentación en los mensajes efectivos.

	<p><i>Conocimientos generales:</i> Cultura general, redacción y conocimiento del entorno regional e internacional.</p> <p><i>Habilidades capacidades y actitudes:</i> Habilidades del uso variado del lenguaje.</p>	<p><i>Habilidades:</i> Diagnóstico de los procesos de comunicación humana, manejo y recepción de información en los medios de comunicación masivos y evaluación de los procesos integrales sobre los mensajes.</p> <p><i>Actitudes:</i> Análisis y solución de problemas que aquejan a la humanidad.</p>
DERECHO	<p><i>Rasgos de personalidad:</i> Preocupación por la justicia, apertura a la problemática social y criticidad.</p> <p><i>Conocimientos generales:</i> Historia universal y nacional, civismo y bases de Derecho.</p> <p><i>Habilidades, capacidades y actitudes:</i> Pensamiento abstracto, comprensión y habilidades investigativas.</p>	<p><i>Conocimientos:</i> Cientificidad del Derecho, importancia e impacto de la justicia social y términos jurídicos.</p> <p><i>Habilidades:</i> Aplicación del Derecho y capacidad de creación de normas jurídicas según el contexto histórico de la nación.</p> <p><i>Actitudes:</i> Enfrentamiento de la realidad social, creatividad en base a la justicia y el bien común y actuación honesta, veraz y profesional.</p>
NUTRICIÓN Y CIENCIAS DE LOS ALIMENTOS	<p><i>Rasgos de personalidad:</i> Interés profundo por las ciencias químico – biológicas, la salud, la nutrición y los alimentos, además del interés por ayudar a mejorar la calidad de vida en temas de la nutrición.</p>	<p><i>Conocimientos:</i> Educación y manejo clínico de nutrición y aspectos clínicos.</p> <p><i>Habilidades:</i> Orientación y promoción de los valores de la</p>

	<p><i>Conocimientos generales:</i> Química orgánica, inorgánica y químico – biológica.</p> <p><i>Habilidades, capacidades y actitudes:</i> Facilidad para establecer relaciones interpersonales y para el trabajo multidisciplinario.</p>	<p>adecuada alimentación a través de la educación, ingenio de nuevos productos, creación de programas y políticas públicas, diagnóstico y detección de alteraciones, mejora de los servicios alimenticios y la investigación.</p> <p><i>Actitudes:</i> Respuesta ética a las necesidades alimenticias del país.</p>
EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	<p><i>Rasgos de personalidad:</i> Respeto de las diferencias personales, sensibilidad social y afán de superación continua.</p> <p><i>Conocimientos generales:</i> Conocimientos generales de psicología e investigación, ortografía y conocimientos básicos de computación.</p> <p><i>Habilidades, capacidades y actitudes:</i> Observación, análisis, síntesis, comprensión y habilidades digitales básicas.</p>	<p><i>Conocimientos:</i> Dominio de teorías y corrientes pedagógicas, resolución de problemas educativos, aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's) e innovaciones del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p><i>Habilidades:</i> Facilitar el aprendizaje en las instituciones y organizaciones e implementación de estrategias docentes en la educación bilingüe.</p> <p><i>Actitudes:</i> Promoción activa y respetuosa del diálogo entre agentes educativos, enfrentamiento de la realidad educativa, consciencia de la realidad humana y social e independencia de juicio.</p>
PSICOLOGÍA	<p><i>Rasgos de personalidad:</i> Autonomía y relaciones interpersonales positivas.</p>	<p><i>Conocimientos:</i> Conocimientos basados en los métodos de investigación científica y de recopilación y</p>

	<p><i>Conocimientos generales:</i> Temas de psicología, filosofía e historia.</p> <p><i>Habilidades, capacidades y actitudes:</i> Razonamiento, análisis, síntesis y facultad de conceptualización.</p>	<p>organización e interpretación de datos.</p> <p><i>Habilidades:</i> Aplicación rigurosa de la investigación cuanti y cualitativa del comportamiento animal y humano, así como de la asertividad sociogrupal que el futuro psicólogo pueda desempeñar.</p> <p><i>Actitudes:</i> Sensibilidad, criticidad, creatividad, flexibilidad y apreciación de las necesidades y eventualidades humanas que acontecen en diferentes contextos socioculturales.</p>
--	---	---

1.6.5 Plan de estudios

A continuación se listan las materias que conforman el Plan Ideal del alumnado que está adscrito al Departamento de Humanidades. Es preciso que vuelva a señalar que en el caso de UIA Torreón el currículum es flexible, que en el entendimiento de Ruiz (2003) dicho instrumento está centrado en el estudiante, tomando en cuenta sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje, atendiendo las fuentes de conocimiento con una visión interpretativa. También incluye “optatividad, con libertades de elecciones” (pg. 14) de materias siempre y cuando sean estudiadas en un máximo de siete años y con facilidades para cursarlas, pues si durante la novena semana de estudios de cada semestre el estudiante considera dar de baja alguna materia, puede hacerlo y cursarla más adelante (UIA, 2011).

Tabla 2. Plan Ideal de estudios en el Departamento de Humanidades (1er. – 5to. semestre). Fuente: Elaboración propia.

LICENCIATURAS	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la comunicación. - Fotografía. - Taller de expresión oral y escrita. - Comunicación integral. - Semiótica. - Administración de Negocios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje periodístico. - Metodología y técnicas de investigación. - Fundamentos de mercadotecnia. - Comunicación intercultural e interpretación. - Comunicación en Estados Unidos y en Europa. - Manipulación de imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de periodismo. - Seminario de investigación en comunicación. - Lenguaje para medios en audio. - Integración biopsicosocial. - Historia del pensamiento antiguo. - Guionismo para medios. - Seminario de Síntesis y Evaluación I. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas contemporáneos de México y el mundo. - Lenguaje para medios en imagen. - Taller de sonido. - Eje I: La persona - Historia del pensamiento humano. - Taller de comunicación y diseño. - Introducción a la comunicación política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación de la comunicación organizacional. - Taller de televisión. - Seminario de planeación estratégica en los negocios. - Eje II: Relaciones interpersonales. - Filosofía de la comunicación. - Comunicación y nuevas tecnologías. - Propaganda de opinión pública.
DERECHO	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho romano - Investigación jurídica. - Investigación política. - Teoría del Derecho I. - Derecho constitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personas y familia. - Teorías del proceso jurídico. - Inglés jurídico. - Teoría del derecho II. - Derechos humanos y 	<ul style="list-style-type: none"> - Bienes y derechos reales. - Derecho procesal civil I. - Seminario de síntesis y evaluación I. - Derecho procesal penal I. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho sucesorio. - Derecho procesal civil II. - Derecho administrativo I. - Derecho procesal penal II. - Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligaciones I. - Derecho del trabajo. - Derecho administrativo II. - Derecho mercantil I. - Prácticas profesionales

	- Historial del Derecho.	garantías individuales. - Derecho Penal I.	- Derecho Penal II. - Integración biopsicosocial.	internacional público. - Eje I: La persona	(Derecho). - Eje II: Relaciones interpersonales.
NUTRICIÓN Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	- Química general y laboratorio. - Sistemas de producción de alimentos. - Metodología y técnicas de investigación. - Biología celular y genética. - Introducción a la nutrición y alimentación. - Administración de negocios.	- Química orgánica y laboratorio. - Psicología del desarrollo del ciclo vital. - Estadística para la toma de decisiones. - Sanidad, Higiene y Legislación. - Alimentación y cultura. - Microbiología general.	- Bioquímica general. - Seminario de Síntesis y Evaluación I. - Evaluación del estado de nutrición I. - Integración biopsicosocial. - Taller de química y análisis de alimentos I. - Nutrición del individuo sano I. - Inferencia estadística.	- Bioquímica metabólica. - Taller de química y análisis de alimentos II. - Evaluación del estado de nutrición II. - Taller de selección y preparación de alimentos. - Fisiopatología I. - Nutrición del individuo sano II. - Epidemiología.	- Fisiología celular. - Procesos de conservación de alimentos. - Salud pública. - Eje I: La persona - Fisiopatología II. - Optativa I. - Finanzas en alimentos y bebidas.
EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	- Sociología educativa. - Psicología del desarrollo del ciclo vital. - Sistema educativo mexicano. - Metodología y	- Filosofía educativa. - Neurodesarrollo y aprendizaje. - Legislación educativa. - Estadística para la toma de decisiones.	- Epistemología. - Neurodesarrollo aplicado a la educación. - Contexto educativo regional - Teorías del aprendizaje.	- Tecnologías educativas. - Psicolingüística. - Teoría de los procesos grupales de educación. - Educación comparada. - Adquisición de la	- Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. - Contexto educativo internacional. - Taller de técnicas y procesos

	<p>técnicas de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la educación. - Seminario de observación y práctica en preescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrientes pedagógicas. - Didáctica general. - Seminario de observación y práctica en primaria (primer nivel). 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminario de Síntesis y Evaluación I. - Integración biopsicosocial. - Seminario de observación y práctica en primaria (segundo nivel). 	<p>lengua escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje I: La persona. - Seminario de observación y práctica en secundaria. 	<p>grupales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelos de planeación docente. - Adquisición y desarrollo de las matemáticas. - Eje II: Relaciones interpersonales. - Seminario de observación y práctica en nivel medio superior.
PSICOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la psicología. - Bases biológicas del comportamiento. - Fundamentos filosóficos de la psicología. - Psicología del desarrollo del ciclo vital. - Metodología y técnicas de investigación. - Práctica del desarrollo infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y memoria. - Neuroanatomía. - Teorías de la personalidad. - Procesos socioculturales y subjetividad. - Psicología educativa I. - Estadística para la toma de decisiones. - Práctica del desarrollo adolescente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría y técnica de la entrevista. - Neurofisiología. - Personalidad disfuncional I. - Evaluación psicométrica de la inteligencia. - Psicología educativa II. - Inferencial estadística. - Seminario de síntesis y evaluación I. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de pareja y familia. Sensopercepción - Personalidad disfuncional II. - Evaluación psicométrica de la personalidad. - Psicología social. - Diseño de instrumentos de investigación. - Práctica de los procesos y técnicas grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología clínica. - Motivación y emoción. - Técnicas y estrategias de prevención. - Evaluación proyectiva. - Integración biopsicosocial. - Proyectos de investigación en Psicología. - Práctica de psicología comunitaria.

Tabla 3. Plan Ideal de estudios en el Departamento de Humanidades (6o. – 10o. semestre). Fuente: Elaboración propia.

LICENCIATURAS	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE	NOVENO SEMESTRE	DÉCIMO SEMESTRE
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de comunicación organizacional. - Taller de ficción y documental. - Comunicación interpersonal. - Eje III: Mundo contemporáneo. - Sociología de la comunicación. - Diseño y multimedia. - Seminario de síntesis y evaluación II. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de la comunicación. - Gestión cultural y del entretenimiento. - Proyectos de internet para comunicación. - Servicio social universitario. - Seminario de comunicación y estética del cine. - Cine. - Seminario de proyectos editoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Optativa I. - Optativa II. - Optativa III. - Optativa IV. - Taller de publicidad. - Técnicas de animación. - Seminario de síntesis y evaluación III. 	NO APLICA	NO APLICA
DERECHO	<ul style="list-style-type: none"> - Obligaciones II. - Derecho colectivo del trabajo. - Derecho fiscal. - Derecho mercantil II. - Juicio de 	<ul style="list-style-type: none"> - Contratos I. - Tratados internacionales. - Seminario de síntesis y evaluación II. - Derecho procesal mercantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Contratos II. - Derecho procesal constitucional. - Procedimientos orales. - Argumentación jurídica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho intelectual. - Filosofía del derecho. - Procedimiento contencioso administrativo. - Medios alternos 	<ul style="list-style-type: none"> - Deontología jurídica. - Optativa I. - Optativa II. - Optativa III. - Optativa IV. - Seminario de síntesis y

	amparo I. - Eje III: Mundo contemporáneo.	- Juicio de amparo II. - Derecho ambiental.	- Derecho internacional privado. - Servicio social universitario.	de solución de controversias.	evaluación III.
NUTRICIÓN Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	- Fisiología de la nutrición. - Toxicología de alimentos. - Seminario de síntesis y evaluación II. - Eje II: Relaciones interpersonales. - Nutrición clínica I - Nutrición y actividad física. - Taller de desarrollo empresarial.	- Estrategia de investigación en nutrición y alimentos. - Tópicos de alimentos funcionales. - Optativa II. - Eje III: Mundo contemporáneo. - Nutrición clínica II. - Administración del servicio. - Servicio social universitario.	- Internado en alimentos. - Optativa III. - Optativa IV. - Seminario de síntesis y evaluación.	NO APLICA	NO APLICA
EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	- Educación a distancia. - Enseñanza de idiomas I. - Calidad e innovación educativa. - Taller de diseño de material	- Enseñanza de idiomas II. - Trastornos y alteraciones del aprendizaje. - Necesidades educativas especiales e inclusión.	- Optativa I. - Optativa II. - Optativa III. - Optativa IV. - Seminario de síntesis y evaluación III. - Seminario de observación y	NO APLICA	NO APLICA

	<p>didáctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de ambientes educativos. - Seminario de síntesis y evaluación II. - Eje III: Mundo actual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de evaluación del aprendizaje. - Servicio social universitario. - Seminario de observación y práctica de educación no formal. 	<p>práctica de educación para adultos y capacitación.</p>		
PSICOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Consultoría en psicología clínica. - Pensamiento y lenguaje. - Psicología del trabajo. - Neuroquímica y psicofarmacología - Eje I: La persona - Seminario de síntesis y evaluación II. - Prácticas de integración de casos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio social universitario. - Consultoría en psicología educativa. - Optativa I. - Salud mental y género. - Eje II: Relaciones interpersonales. - Práctica con poblaciones específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Optativa II. - Optativa III. - Optativa IV. - Actualidades en Psicología. - Eje III: Mundo contemporáneo. - Seminario de síntesis y evaluación III. 	NO APLICA	NO APLICA

1.6.6 Estructura curricular de UIA Torreón

La estructura curricular que caracteriza a los planes de estudios ubicuos en el Departamento de Humanidades es el mismo para toda la Universidad, por lo tanto, cada programa debe presentar características que concreten la misión, visión y aspiraciones del Sistema Universitario Jesuita y con ello guardar la debida coherencia pedagógica para cumplir con el ideal de profesional que necesita relacionarse con la sociedad. A continuación se presenta el esquema que representa dicha estructura.

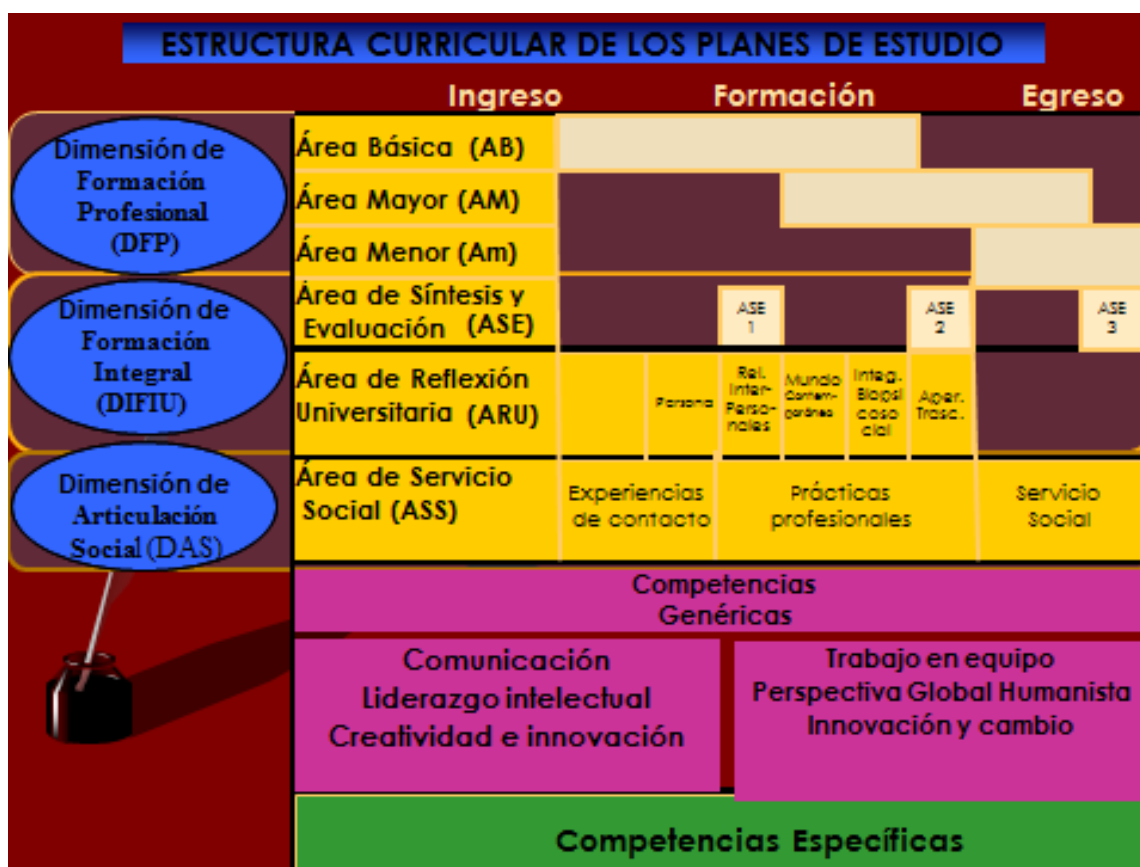


Figura 2. Nueva estructura curricular de los planes de estudio. Autor: UIA Torreón.

El gran objetivo de UIA Torreón, a través de cualquier plan de su oferta educativa, es formar personas alentadas con una visión humanista del mundo y un sentido inalterable de responsabilidad hacia los demás. Por lo tanto, al considerar

el ideal que desarrolla cualquier estudiante en su vida tomando el ejemplo rector del modelo jesuita, el currículum se establece a partir de las características del alumno y sus necesidades experienciales de crecimiento y desarrollo, por lo tal se establecieron tres modos de concebir los contenidos de los planes de estudios en tres dimensiones.

La Dimensión de Formación Profesional (DFP) ordena las experiencias, contenidos y competencias necesarias para el ejercicio profesional eficiente y con calidad. Orienta a los alumnos a conocer la interacción definida de la realidad, mientras se le explora con una visión profunda y crítica, esperando que un estudiante sea capaz de solucionar los problemas de su entorno inmediato y mediano con herramientas y relaciones propicias. En este nivel se encuentran las materias disciplinares de profesión y de especialización. De esta dimensión se desprenden las áreas Básica (AB), Mayor (AM) y Menor (Ame).

El Área Básica (AB) proporciona los conceptos, nociones y metodologías fundamentales que dinamizan los campos profesionales. Los marcos teóricos, los métodos propios disciplinares, el perfil profesional y el desarrollo de habilidades propias se recrean durante los tres primeros semestres de las carreras, los cuales traspasan la función de introducción y se consolidan como contextualización de la identidad profesionalmente competente.

Los siguientes tres semestres, o parte intermedia de la licenciatura, se ubican en el Área Mayor (AM) en el que su principal característica es la aplicación del conocimiento construido desde el principio de la formación superior en los contextos específicos de la profesión. El cuerpo informativo está cargado de marcos conceptuales, instrumentos, metodologías y prácticas que incentivan el desarrollo y definición del perfil profesional. “El inicio de una preparación práctica para el mundo del trabajo fundamentada en una ética profesional y un compromiso social” (UIA Laguna, s/f, pg. 37). En esta plataforma cobran brillo especial las competencias genéricas y especiales que enfatizan la visión integral del aprendizaje y los métodos más complejos e integradores.

Por último, durante los últimos semestre del proceso formativo, el Área Menor (Ame) está constituida por asignaturas que complementan el perfil

profesional con conocimientos que no se integran en dicho perfil en primera instancia, y con espacios de profundización que apunten y estimulen el interés del próximo egresado a continuar sus estudios en maestría. Con asignaturas optativas se relaciona al alumnado con los campos de trabajo, cada vez más próximos a su experiencia de vida como aspirante a adentrarse al mercado laboral. La ampliación del panorama profesional incluye, como es de suponer, tratamientos interdisciplinarios sobre los temas.

El Área de Síntesis y Evaluación (ASE), ubicado en los mapas curriculares en el tercer, sexto y octavo semestre de las licenciaturas mencionadas con anterioridad⁴, aparece al cumplirse el 80% de los créditos de las áreas básica y mayor, respectivamente. Consta de asignaturas nominadas con el mismo título para recuperar, analizar, sintetizar, integrar y evaluar los aprendizajes humanos, sociales y de vinculación profesional. En dichas asignaturas se cuestionan y movilizan los aprendizajes, lo cual brinda coherencia y articulación entre las materias. Su fin es “promover que el alumno demuestre las competencias profesionales adquiridas y su posibilidad de aplicarlas en situaciones concretas. Se trata de experiencias para demostrar el saber (conocer) y el saber hacer...” (UIA Laguna, s/f, pg. 43).

La segunda dimensión, Formación Integral Universitaria (DFIU), se caracteriza por impulsar los planteamientos básicos, necesarios y urgentes del ser humano con las asignaturas del “Área de Reflexión Universitaria” (ARU), común para todas las carreras, tales como: “Integración biopsicosocial”, “Eje I: La persona”, “Eje II: Relaciones interpersonales” y “Eje III: Mundo contemporáneo”⁵. El ARU cumple con las funciones centrales que anhela conseguir la Universidad en la formación de todo alumno: la cristalización de la cosmovisión humanista.

En cada una de aquellas materias se integra el alumno desde sus facetas personal, humana, social y profesional, los valores, las actitudes y las conductas que son revisadas desde la reflexión profunda y la concientización del concepto

⁴ Exceptuando la licenciatura en Derecho, cuyo ASE se ejecuta en los semestres tercero, séptimo y décimo.

⁵ Las licenciaturas de Educación y Práctica Docente, Comunicación y Derecho destinan del tercer al sexto semestre para la revisión plena de las asignaturas del ARU, mientras que Nutrición y Ciencias de los Alimentos descansa el cuarto semestre de la implementación educativa de esta línea. En cambio, Psicología coloca estas asignaturas hacia el final del Plan, coincidiendo con la implementación del Área Menor (Ame).

del hombre que unifique la cultura contemporánea. Las problemáticas de mayor interés y preocupación mundial son problematizadas en preguntas fundamentales y universales en el contexto actual de la mundialización. "... el humanismo integral de inspiración cristiana (,) defiende la concepción del ser humano en cuanto persona con dignidad inalienable, libre, solidaria, comprometida productivamente en la construcción de la justicia social y con un destino trascendente" (UIA Laguna, 2003, pg. 14). La experiencia en la acción se torna en la pieza clave para desenvolver el aprendizaje.

La tercera y última dimensión es la respectiva la Articulación Social (DAS) que tiene como objetivo, mediante la interacción plena con la realidad, crear una visión profunda de la misma y adoptar una postura definida. Tanto en la fase de iniciación, transición y desempeño autónomo se acerca al estudiante a la realidad paulatina y pertinentemente. Se busca la concatenación de los aprendizajes del aula vertidos en el contexto social, cuya responsabilidad y compromiso son la vía regia para que Ibero Torreón determine que su alumnado se encuentra profesionalmente competente, humanamente responsable y socialmente pertinente, especialmente con los más desfavorecidos y la realidad de un país que necesita egresados universitarios conscientes, sensibles y éticos.

En los primeros semestres, las materias del AB contendrían en sus entrañas experiencias de contacto con la realidad para que conozcan los escenarios e inmediaciones de su profesión; más tarde, en la expansión de las asignaturas relativas al AM se busca que los jóvenes realicen prácticas profesionales; por último, colindando con la optatividad del Ame, también aparece la materia "Servicio Social Universitario" (SSU). Se ha considerado que dicho proceso debe ser una asignatura en pos de apoyar al estudiante y formarlo bajo el concepto centrocristiano de la articulación social.

Dentro del mapa curricular, SSU está ubicado idealmente en el séptimo semestre de las licenciaturas, exceptuando Derecho que lo coloca en la octava fase. Su responsabilidad recae directamente en el Centro de Servicio y Promoción Social (CSPS) quienes imparten la materia, dan el seguimiento necesario en un plazo de seis meses a dos años, y vigilan la tramitación legal correspondiente.

Como existe un currículum flexible no se puede determinar que toda la población universitaria cursará aquella materia en su séptimo semestre de estudios, por lo cual se exige, como requisito indispensable para optar a SSU, haber cubierto el 70% de los créditos de la currícula correspondiente, según la licenciatura (2011).

Además de ser indispensable para la titulación, Ibero Torreón busca “resolver o aliviar los principales problemas derivados de la marginación y la pobreza” (UIA Laguna, 2003, pg. 15), pues ahora el estudiante se vive en su rol de profesional de su campo, enfrentado a situaciones de injusticia que ponen a prueba “la totalidad de las competencias adquiridas durante su formación profesional y evaluar su pertinencia, relevancia y eficacia” (pg. 15).

1.6.6.1 Articulación curricular

Obedeciendo los preceptos constructivistas de la formación por competencias se han vinculado todas las asignaturas para que el alumnado saque mayor partido a sus aprendizajes. Para esta situación el profesor de asignatura y de tiempo, como arquitectos de su materia delegada, necesitan concebir en la fundamentación e impartición de la misma en qué área se encuentra ubicada y cómo es influida directamente por la DFP, la DFIU y la DAS, enriqueciendo y profundizando en las competencias específicas y genéricas.

En cada plan de estudios de Ibero Torreón se concibe a cada materia como una pieza de engranaje que necesita embonar perfectamente con la orientación sistémica de la institución. Por un lado debe existir espacio suficiente para que pueda enlazarse con los conocimientos y experiencias previas, por otro debe extender su capacidad para amarrarse con los aprendizajes que serán utilizados en otras asignaturas, y, finalmente, debe proveer aportaciones de o hacia otras materias que también están siendo estudiadas simultáneamente, con lo cual se demuestra que la intención curricular es que la articulación suceda no sólo en forma vertical, es decir, la cantidad de materias que un alumno está estudiando en un mismo lapso de tiempo semestral, sino también horizontal, es decir, las asignaturas que se toman antes o después, no importando si son secuenciadas,

pues se deben conectar en ambas formas las intenciones formativas, los contenidos, la metodología y la evaluación, pues “se necesita que los alumnos vayan entrelazando los contenidos para que puedan abordar y comprender la multidimensionalidad de los fenómenos y el conocimiento” (UIA Laguna, s/f, pg. 44).

Todos los planes han sido adaptados según la realidad internacional y nacional, pero especialmente con el matiz regional, pues es urgente “responder a las necesidades profesionales y sociales de las regiones en las que nos encontramos, y al perfil de estudiantes en cada plantel, conservando los mínimos comunes y el sentido general del sistema” (UIA Laguna, 2003, pg. 16).

Ésta ha sido la delimitación del objeto de estudio desmenuzado y explicado a detalle como antesala a las teorías que apoyan al tópico que se pretende estudiar, por lo cual es necesario conocer dichos esquemas y entender los fenómenos que se circunscriben alrededor. Es así que se invita al lector a iniciar la lectura del segundo capítulo, “Acercamiento Teórico”, el cual abarcará la literatura correspondiente al objeto de estudio.

CAPÍTULO II

ACERCAMIENTO TEÓRICO

La dinámica social, económica, política y cultural del mundo entero cambia la pauta de interacción constantemente. Desde el colapso de la Unión Soviética en 1989, el fenómeno de la globalización ha crecido constantemente y adquirido nuevas dimensiones respecto a sus expresiones. De la mano de lo anterior, la filosofía neoliberal ha cimbrado las mismas estructuras, ordenando el repliegue de los Estados y abriendo las compuertas de la economía de libre mercado a nuevos e insospechados terrenos de adquisición.

Incluso corrientes ideológicas que habían estado opuestas al flujo capitalista como lo era el socialismo, sus posturas más centristas han decantado por recogerse en el neoliberalismo, dando paso a la estimación de la pluralidad de la sociedad, otorgando espacios de expresión a sectores que anteriormente habían sido rechazados como los homosexuales o los practicantes de religiones disidentes o diferentes al catolicismo (Rodríguez, 2002).

Si desde el siglo XIX la civilización quedó supeditada a la transformación de la economía capitalista, entonces la sociedad acepta como natural y hegemónica la ideología liberal e inclusiva que enmarcan los postulados neoliberales, absorbiendo todos los terrenos culturales, incluso el educativo. Por lo tanto no es coincidencia, como se observó en el marco normativo y referencial, que los principales cambios ocurrieran desde el derrumbe del Muro de Berlín, uno de los símbolos contemporáneos de la opresión.

Muy cercano a lo anterior, pareció muy prudente mencionar el análisis que hizo en su momento Hill (2007) sobre el compromiso escolar que daría nuevos bríos de prosperidad a dicha economía de libre mercado. Su postura es mordaz, abierta y crítica para señalar que actualmente el currículum se ha transformado en un instrumento, ya sea estatal o privado, de opresión a ser un vehículo de legitimación de las prácticas que radicalizan y polarizan a las sociedades. Es muy acertado de su parte hacer patente que el currículum escolar se ha esforzado en

preservar este pensamiento hegemónico y moldear sus fracciones que armonizan con las prescripciones de tal registro mundial.

Si se continua con el sentido que emana el párrafo anterior, el currículum por competencias es la estructuración pedagógica clave para forjar sujetos activos en el desarrollo y modernización de la sociedad y, por lo tanto, de los países en los que se encuentren insertos, siendo capaces de movilizarse a través de diferentes fronteras, soldando su propia identidad y captando las necesidades de otras identidades. Para comprender esta situación es propio detallar qué es el currículum y cuál es el enfoque por competencias como se detalla en los siguientes párrafos.

Existen diversas visiones e interpretaciones de lo que es un currículum, cuestión muy importante para entender cómo se construye el dispositivo que significa la columna vertebral del proceso enseñanza – aprendizaje. Es la composición de planes y programas, materiales didácticos, cartas descriptivas, guías y objetivos que circunscriben el acto educativo, según Arrieta & Meza (2001), por lo cual dicho dispositivo es nuclear por ser el vaso receptor de las intenciones educativas de cualquier proceso formativo.

Otra definición de mayor alcance es la que proporciona la Universidad Complutense de Madrid (s/f) que declara que los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades de tareas y recursos materiales y evaluativos adquieren cuerpo propio y son todo aquello que se enseña en la escuela, es decir, los aprendizajes que la sociedad espera y son esenciales. Ambas definiciones realizan una severa advertencia: aquella que se esgrime en el hecho que no todos los estudiantes pueden construir los aprendizajes vitales por medio de las experiencias y actividades que la institución reclama, pues como señalaría Bermeosolo (2010) existen barreras que limitan la participación y la democracia escolar. El currículum no es infalible (Arrieta & Meza, 2001), es fácil que se deje contaminar por aquellas influencias y valores implícitos que no son reconocidos abiertamente por el profesorado, por lo cual es fácil que existan situaciones idóneas para la segregación y la discriminación.

El enfoque por competencias, por otro lado, es una metodología actual,

basada en las aspiraciones globalizadoras de crear una sociedad del conocimiento, para lograr una formación académica de alto impacto. Esta ramificación pedagógica exalta las potencialidades humanas para convertir al individuo en un ser adaptable y transformable a las circunstancias mundiales. Para Tobón (2008), las competencias implican la vertebración de las responsabilidades individuales y colectivas que respalden un proyecto ético de vida.

“La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la *Sociedad del conocimiento o de la información*. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo” (Argudín, 2005, pg. 17), pues este enfoque implica la optimización de los conocimientos, destrezas y valores fomentados durante el proceso formativo, por lo tanto, en las Instituciones de Educación Superior (IES) esta situación debe ser paralela a las exigencias del mercado laboral, pues como lo señala Argudín, las competencias educativas tienden a volverse laborales. La formación por competencias se ha vuelto prioridad en las IES mexicanas y la vía predilecta para alcanzar los objetivos educativos y laborales del nuevo milenio, sin embargo también se ha convertido en una encrucijada y objeto de numerosas críticas y rebates intelectuales, entre ellas, aludiendo cuestiones tecnocráticas y mercadológicas, situaciones en las que disminuye la posibilidad de egreso para algunos alumnos que ingresan a nivel superior, lo cual es alarmante.

Llevar a cabo adecuadamente un papel en el tejido social es la máxima aspiración constante de cualquier competencia, por lo cual se fomenta una nueva modalidad de “posesionismo individualista”, pues lo que impulsaría el currículum por competencias, desde su postura oculta, es la imposición de una rígida pirámide en la que no todos llegan a la cima por las diferentes capacidades para responder ante los retos que implica la competitividad, situación de alto riesgo, pues no siempre los estudiantes cuentan con todos los disparadores para asimilar las potencialidades que plantea el currículum por competencias.

Estas potencialidades no son asimiladas ni está construida su debida significación por la importancia de la diferencia, elemento no siempre incrustado

en el currículum y demasiado debatido en el enfoque por competencias. La diferencia, hasta hace poco tiempo ignorada, obliga a girar la mirada hacia la dotación de inclusión que debe bañar a todo currículum, misma que cuestiona el imaginario social del estudiante universitario congratulado por capacidades cognitivas, volitivas, afectivas y sociales, y robustecido de intelectualidad curiosa y en ebullición. Es claro que los alumnos de nivel superior pueden caracterizarse por lo anterior, pero no en la misma proporción o con los mismos caracteres que distingue al estudiante tradicional.

Es por lo anterior que necesitamos el diseño y desarrollo de un currículum inclusivo que complete y, en cierta medida, pueda limar las principales aristas del enfoque por competencias. La inclusión educativa puede ir de la mano con este fenómeno, ya que no es una línea pedagógica nacida por las revoluciones socioeconómicas de los últimos años, sino la forma en la que se destruye el arquetipo del efebo perfectamente intelectual, y la diferencia cobra vida a través de las personas discapacitadas y aquellos que se enfrenten también al desfase de los aprendizajes que estipula el currículum.

Una estrategia fundamental para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, es la activación de la modificación del currículum, ya sea para acceder a éste o sus elementos, lo cual no arriesga el enfoque por competencias, pues es el camino regio para lograr la concretización de sujetos competentes y comprometidos con los resortes socioprofesionales que expide el medio ambiente.

El problema que significan las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, representa ser un dilema teórico sumamente complejo. Es necesario mencionar al lector que el objeto de estudio en la presente investigación es un área subordinada de otras más generales. Las necesidades educativas especiales son un constructo para destacar aquellos obstáculos que presentan cierta población escolar para lograr y consolidar los aprendizajes prescritos en cualquier nivel del sistema educativo, cuya respuesta escolar hasta el momento no ha sido totalmente satisfactoria. Dicha población son los alumnos que exhiben, como ya se había mencionado,

cualquier forma de discapacidad o cuyas características cognitivas, emocionales o sociofamiliares les impiden la consumación de tales aprendizajes, por lo cual se les considera no – discapacitados.

Varios autores, entre ellos Bermeosolo (2010), han definido a las barreras para la participación escolar a cualquier deficiencia que atente contra el estilo particular del aprendizaje, asimilación de experiencias, uso de conocimientos previos, maximización de habilidades sociales, intereses, motivación, así como los caminos directos hacia la salud mental, capacidad de autocontrol, ritmo de desarrollo, atribuciones o locus de control. Cuestiones que son muy importantes para el desarrollo del proceso de aprendizaje, pues estos factores son considerados vitales y sujetos a ser examinados cuando existen dificultades para acariciar los aprendizajes esperados, por lo cual los considero esenciales en la consecución, desarrollo y evaluación de cualquier currículum, es decir, si han conseguido ser explotados o dinamizados en los estudiantes.

La anterior situación, de corte pedagógica, fue explicada en el capítulo primero y confirmada por el marco normativo – referencial expuesto en la primera sección de este estudio. Hablando en este contexto, precisamente y debido a las políticas internacionales que empezaron a generarse a partir de 1990, la inclusión educativa ha ganado terreno para que los estudiantes con necesidades especiales no sólo se integraran a la dinámica regular, sino que participaran activamente mediante un currículum flexible, abierto y maleable, el cual implica un proceso inclusivo. A pesar de estos avances, la cultura de la diversidad no ha podido amalgamarse en el terreno educativo (Jiménez & Vila, 2000), pues como se ha podido destacar en la plenitud del párrafo anterior, han sido muchos los obstáculos que han emergido, complicando el proceso enseñanza – aprendizaje y dificultando los avances en materia inclusiva. Siguiendo a los anteriores autores mencionados, la diversidad es un factor plenamente humano que recrea las condiciones para la mejora de las relaciones sociales y culturales en la sociedad, sin embargo es prudente mencionar al lector que la inclusión educativa no ha allanado el suficiente camino para abrazar la diversidad.

Para mayor claridad, es útil mencionar que la inclusión educativa habla que

todos los estudiantes, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales o culturales, aprendan juntos, reprobando los mecanismos de selección, exclusión y discriminación que tienden a corromper la igualdad de oportunidades y la participación, los cuales siempre han sido los obstáculos que se han erigido ante la diversidad y sus caminos heterogéneos para asimilar el aprendizaje. La Universidad Complutense de Madrid (s/f) considera que, de alguna manera, es una educación personalizada, apoyando la diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencia, por lo cual siempre tiende a eliminar dichos obstáculos.

La inclusión no sucede a forma de suerte. Para que ésta se concrete es necesario pensar en la diversidad como el elemento que sostiene cualquier proceso democrático en educación. La heterogeneidad, mezclada con una pertinente y razonada forma de asimilar la homogeneidad, es la vía regia para aceptar todos los puntos de vista en el currículum. Jiménez & Vila (2000) otorgan un destacado valor a la diferencia como sustrato de la diversidad, pues obliga a reconfigurar nuevas formas cognitivas, conductuales, afectivas y relacionales para proceder ante el alumnado con diversidad, pues ésta se presenta también en el profesorado.

Uno de los principales obstáculos es que la educación tradicional de la segunda década del siglo XXI sigue prevaleciendo como aquel mecanismo de reproducción de la estratificación social y obnubilación de la lucha de clases, lo cual es el factor que impulsa la exclusión y la discriminación escolar y esto me parece que conduce a un modelo educativo basado en la homogeneidad, y al mismo tiempo, segrega al alumnado que no se comporta al nivel de sus características. Este retrato se ajusta a la creación de patrones de desigualdad y discriminación al penalizar las diferencias.

A pesar de los discursos nacionales e internacionales que ya he expuesto con antelación, la discriminación se aplica bajo contornos desconocidos o, al menos, insospechados por el común de la población. La robustez de la cultura occidental hegemónica ha variado sus estilos de exclusión y actualmente se combate la discriminación aplicando otras maneras de discriminación, por ello el modelo educativo actual debe adoptar una perspectiva intercultural patentizando la

igualdad de oportunidades y la resistencia social. Vlachow (1999) y Marchesi (2007b) consideran que el gran alimento de esta cultura occidental hegemónica es la ideología capitalista cuya energía es inagotable, complejizando los conceptos, las luchas y relaciones de poder. La autora antes mencionada recomienda que para cualquier intento académico por comprender las actitudes y las resistencias a los cambios es propicio dimensionar los conflictos producto de los valores e ideologías subyacentes. A razón de lo anterior, he reiterado que la inclusión está relacionada íntimamente con cuestiones relativas al poder, el control, la disciplina y dichos valores ya señalados. La educación especial ha sido la receta preferida por ser un remedio que exacerba la sintomatología en un mundo absorto de diferencias.

La igualdad de oportunidades, ante esta variedad de carga literaria, puede suceder porque la realidad social es incuestionable, el contexto social es pluricultural, y por lo tanto, creo que es urgente el apuntalamiento de una sociedad cada vez más democrática y, además, porque la diversidad es un reto para el proceso enseñanza – aprendizaje. La ideología inclusiva exige cambios en la sociedad dominando aquella axiología relativa a la apariencia, al poder y al prestigio (Vlachow, 1999). La ideología liberal, aquella que decanta por la competitividad y la meritocracia, favorece la dificultad de elaborar proyectos inclusivos mayores (Marchesi, 2007b).

Entre las décadas de 1960 a 1990 surgieron varios acontecimientos en el proceso educativo que cambiaron la forma de considerar la inclusión, tales como una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, una perspectiva distinta de los procesos de aprendizajes y las diferencias individuales, la revisión de la evaluación psicométrica, la presencia de un mayor número de profesores competentes, la extensión de la educación obligatoria, la deserción escolar, la revaloración de las escuelas de educación especial, las experiencias positivas de integración, la corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales y los movimientos sociales a favor de la igualdad (Marchesi, 2007a). Estos cambios, a su vez, originaron otros fenómenos más relevantes respecto a las necesidades educativas especiales: la primera es un nuevo enfoque del

análisis de éstas y, la segunda, el desarrollo de la inclusión educativa. Aun así, se reitera que estos avances no han concentrado la fuerza necesaria que permita el incremento de la frecuencia en las prácticas inclusivas, tanto de forma sistémico – federal, institucionales y áulicas. La inclusión educativa supone transformaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias comunes que puedan abarcar a todos los estudiantes en el sistema educativo nacional y sus instituciones.

El compromiso mundial es garantizar la calidad educativa y transformar todos sus preceptos para conseguirlo. Dicha calidad incluye el acceso de los alumnos indiscriminadamente y garantizar la respuesta educativa, cuyo respaldo recae en la totalidad de la sociedad. Cualquier intento por generar esta calidad educativa implica explorar las historias de vida, relaciones interpersonales, opiniones y vinculación escuela – sociedad para producir formas más completas de inclusión y participación, lo cual fue la táctica principal que permeó todas las técnicas utilizadas en la presente investigación a través de los grupos focales y las entrevistas a profundidad o semiestructuradas, donde se consideró que debía confrontar las intenciones escolares, los discursos oficiales y las prácticas verídicas.

Las necesidades educativas especiales, término relativamente fresco, siempre apuntan hacia los problemas del aprendizaje en el aula y su consiguiente dotación de recursos extraordinarios y de muy diverso tipo. Este constructo entraña tres características importantes: la localización de alumnos con discapacidad o con dificultades significativas para el aprendizaje, considerados no discapacitados; los problemas académicos contextualizados en el entorno escolar, familiar y social; aunado a la adaptación de las enseñanzas a dichas necesidades y, con ello, el ofrecimiento de una respuesta satisfactoria; lo cual es evidente que la heterogeneidad trasciende intereses o expresiones de corte emocional, sino que también las alternativas de aprendizaje dibujan las capas multidimensionales que conforman al ser humano, y por lo tanto la diversidad es también una noción existencial, no sólo condicional, según lo que nos han mencionado los autores señalados.

Ante todo, Blanco (2007) recuerda que dicha dotación categórico - verbal no debe concentrarse en dificultades o desfases en relación del currículo con la edad. Una de las opiniones que surgen comúnmente es la solicitud popular de la apertura y flexibilidad de la currícula para responder a las demandas de la diversidad, pero no es una situación suficiente. “La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla” (pg. 413), siendo el paso decisivo con el que se reconoce la existencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Marchesi (2007a) intenta explicar que la inclusión educativa no debe arrastrar mecanismos lúgubres ni nocivos, por lo cual recoge las diferentes críticas que se han erigido contra el término “necesidades educativas especiales”. En primer lugar menciona la vaguedad con la que se utiliza y su facilidad para confundir la detección de los alumnos que necesitan dichos servicios. En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, la excesiva amplitud que pone en tela de juicio la utilidad de dicha terminología cuando la mayor parte de la población escolar se encuentra dentro de tal. Además, no se precisa con exactitud la interacción que sucede entre sujeto – estrato social – familia – escuela. Las familias en las que se encuentran estos alumnos no cuentan con el suficiente capital cultural para adaptarse a los requerimientos académicos del sistema escolar. Por último, la impresión excesivamente optimista que este término ocasiona recrea la ilusión que la concentración atencional en la escuela pudiera limar las deficiencias del aprendizaje, lo cual son advertencias que he debido hacer caso respecto al manejo técnico con el que se podrán conceptualizar lo que implican las necesidades educativas especiales y quienes presentan dichas condiciones.

Coincido con Marchesi (2007a) cuando espeta que “debe existir un enfoque que analice de forma interactiva la situación de cada niño y que tenga en cuenta, por una parte, lo común que tiene con otros niños y lo que es específico de él; y por otra, lo común de su ambiente con otros ambientes y lo específico de su entorno familiar y educativo” (pg. 32). Las ideologías pluralista e igualitaria convocan a obtener un alto rendimiento académico mediante la socialización y las

actitudes solidarias, con lo anterior, considero, que es necesario que una combinación de las ideologías ya mencionadas agilicen la existencia de un enfoque dialógico de estudio de este tipo de alumnado, y que dicha combinación posibilite la flexibilización del currículum.

2.1 Principios de la inclusión educativa

Más adelante se expresarán los principios que representan los pilares de esta inclusión, resultado de las premisas filosóficas y políticas del marco normativo y referencial expuesto en el primer capítulo de la presente investigación. Antes de empezar con el relato es prudente declarar que los factores sociales como lo es el nivel económico, los personales como es la constitución física y los psicológicos están entrelazados para destacar la diversidad. “La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias, que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y de tolerancia junto con un amplio sentido de la relatividad de los propios valores y costumbres” (Marchesi, 2007b, pg. 65).

2.2 Aceptación de la comunidad

Cualquier cambio que se pretenda conseguir, debe ser pensado en el impacto que genere en la comunidad educativa a nivel institucional y sistémico. Flynn (1989, citado por la Universidad Complutense de Madrid, s/f) expresa que una auténtica comunidad educativa es un grupo de sujetos que se encuentran en posibilidades de comunicarse sinceramente y que han determinado mutuamente un compromiso significativo para compartir vivencias y experiencias positivas de crecimiento, apoyándose bilateralmente, por lo tanto, puede ser ubicado en el profesorado, en el sistema administrativo, los padres de familia o los mismos educandos, por lo cual es un grupo muy amplio.

La inclusión educativa siempre aboga por el respeto y reconocimiento de la diferencia existente entre los componentes de la comunidad educativa para

atender la cultura y la atención a la diversidad. El derecho de cualquier educando es el eje rector de este tipo de educación. Es propio transmitir al lector que se deben reunir todas las condiciones para que el estudiantado logre los aprendizajes previstos y correspondientes a su trayectoria escolar y personal, otorgando preocupación a diversas coyunturas, tales como “valorar la diversidad como un elemento que enriquece – y no entorpece - el aprendizaje; contar con un proyecto educativo que atienda debidamente las diferencias, entre otras cosas, a partir de un currículum flexible; uso de metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses en cada aula, etc.” (Bermeosolo, 2010, pg. 389).

A pesar de los propósitos anteriormente enunciados, Gimeno & Pérez (1996) consideran que la diferenciación social persiste mediante una diversificación estéril del currículum que no genera conocimiento. La heterogeneidad reconocida lograría, según su propia naturaleza, considerar estrategias organizativas y didácticas destinadas a abordar contenidos, intereses y niveles de esfuerzos en los que se podría amoldar el currículo. Como se comentó en el primer capítulo, la conformación del currículum es un proceso dialéctico que se conforma apreciando la integralidad del estudiante, conformando la currícula, y con ello, ofreciendo alternativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La inclusión educativa no es adecuadamente conceptualizada en algunos círculos educativos (Universidad Complutense de Madrid, s/f), pues el fenómeno de la integración escolar sigue siendo practicado, a pesar que sus características han sido rebasadas, como también se precisó en su momento, ya que las escuelas especiales no generaron los frutos educativos que se esperaron, ni la educación ha barrido con las exclusiones que todavía perviven en su interior. Cuando se habla de alumnos diversos está claro que también se incluyen las diferencias sociales y la desigualdad de opiniones, lo cual hace que la inclusión educativa también resulte ser una práctica política.

2.3 Objetivos de la inclusión educativa

Por las ambiciones que enarbola la inclusión educativa, sus objetivos se deben acuñar con congruencia, por lo tanto, reflejan las aspiraciones que posibilitan la interacción ardua y aguda entre los miembros de la comunidad educativa (Universidad Complutense de Madrid, s/f):

- Maximización de las capacidades y apropiación de los contenidos culturales.
- Gratificar la igualdad de oportunidades.
- Apoyar el desarrollo de la democracia y la justicia.
- Coordinar distintos agentes y entornos formativos.
- Promover el dinamismo y la cooperación interinstitucional.
- Concientizar a los organismos públicos y privados de educación.
- Implicar a la comunidad educativa en el sentido de pertenencia institucional y responsabilidad compartida.
- Evolucionar las estrategias de intervención y medidas de apoyo para la detección y atención a las necesidades y características personales de los educandos con necesidades educativas especiales.

2.4 Características de la inclusión educativa

La inclusión educativa debe demostrar sus peculiaridades a fin de que su identidad le permita diferenciarse de otras propuestas educativas y logre acariciar sus objetivos. El conocimiento pedagógico de los alumnos interrelaciona tres grandes ámbitos: axiología, recursos didácticos y política educativa (Jiménez & Vila, 2000), los cuales son muy importantes para animar el carácter democrático de la inclusión educativa. Para que dichas características queden claras al lector se ofrece una lista, a continuación, que reúne tales implicaciones (Universidad Computense de Madrid, s/f; Marchesi, 2007a):

- Entorno justo, solidario y acogedor.

- Satisfacción de las necesidades de todos los miembros de la comunidad.
- Tolerancia inter e intrapersonal.
- Aprendizaje mutuo.
- Adaptación de la enseñanza.
- Conocimiento bilateral.
- Seguimiento permanente.
- Equipo interdisciplinario.
- Celebración de la diversidad.
- Currículum flexible.
- Educación centrada en el alumno.
- Humanización.
- “Aprender a aprender”.
- Autonomía organizativa.
- Cambio social y actitudinal.

2.5 Dilemas de la inclusión

¿Los alumnos con necesidades educativas especiales deben aprender iguales o distintos contenidos respecto al resto de sus compañeros?, ¿su detección les beneficia o les perjudica?, respecto al padre de familia y al profesor ¿quién posee el mayor grado de influencia? y ¿los estudiantes con necesidades educativas especiales aprenden mejor en aula tradicional o con requerimientos especiales? Estas preguntas son los dilemas a los que se ve sometida la inclusión educativa.

Al leer y reflexionar los párrafos anteriores, Marchesi (2007b) invita al público a cuestionar cómo alcanzar el debido equilibrio entre un plan de acción general y uno particular respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El análisis de los componentes del currículum podría permitir la identificación de los elementos comunes para todos y aquellos que son desiguales, lo cual es revelador para verificar la eficacia con la que se cumple el ansiado matrimonio implícito en el proceso de inclusión, es decir, complementar la graduación racional entre la heterogeneidad y la homogeneidad. Como el lector

podrá observar con detenimiento en todo este apartado, pues es necesario respetar la homogeneidad emparejado con grados flexibles de heterogeneidad.

Además de la anterior escena y en relación directa con los dilemas de la inclusión, ¿cómo señalar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales si dicho señalamiento despertaría etiquetamiento o su discreción puede desembocar en mayores obstáculos para el aprendizaje? El diagnóstico psicopedagógico de estos educandos debe situar su acento en la propuesta curricular y las iniciativas pedagógicas adyacentes. Además, cada diagnóstico no sólo tendría que reportar el estado académico de un alumno sino de la institución en general, pues detendría la atención en el contexto social de la universidad, los alumnos que son procedentes de minorías, entre otros.

2.6 Estructura del proceso enseñanza – aprendizaje

Una vez situados en la realidad, alcances y dilemas de la inclusión educativa, ¿cuál es la relación entre los contenidos que se van a enseñar, por parte del profesor, y los que se necesitan asimilar, por parte del alumnado?, y a partir de esa relación, ¿cómo se estructura el proceso enseñanza – aprendizaje en la inclusión educativa? El lazo que une al profesorado, a la población escolar y los contenidos, son entendidos como el “triángulo interactivo” (Marchesi, 2007b), pues permite explicar qué sucede cuando un estudiante aprende determinados contenidos debido a la actividad docente del profesor responsable.

Dicho “triángulo interactivo” se consideró básico para la estructuración del currículum que prescribirá el ordenamiento del proceso enseñanza – aprendizaje. Por ello, “el currículum de la Escuela Inclusiva parte del supuesto de que los objetivos de aprendizaje son flexibles. Se planifica y diseña una metodología activa y participativa, en la que se potencia y favorece el protagonismo de los alumnos, al tiempo que se promueve la interdependencia positiva entre los alumnos de la clase” (Universidad Complutense de Madrid, s/f, pg. 20).

En la inclusión educativa, el currículum debe ser común e incluir aspectos que todos los estudiantes de un grupo áulico necesitan desarrollar y perfeccionar

en sus habilidades adaptativas, amparados en el principio de homogeneidad. Nunca debemos olvidar que el aprendizaje acaece cuando los alumnos se involucran en el proceso formativo, otorgando significado personal a sus experiencias, pues han sido descubiertas y exploradas por sí mismos. Además esta visión desvela que los educandos aprenderán más entre sus pares, así que el componente emocional es indispensable en la irrupción del currículum, por lo que todo profesor deberíamos atender a dicho componente, pues reivindica las mismas intenciones de la currícula.

Las adaptaciones en el currículum encierran estrategias de índole académica, pero como también se indicó, emocionales y sociales, por lo que es necesario tomar en cuenta las indicaciones que se condensan en la figura expuesta a continuación.

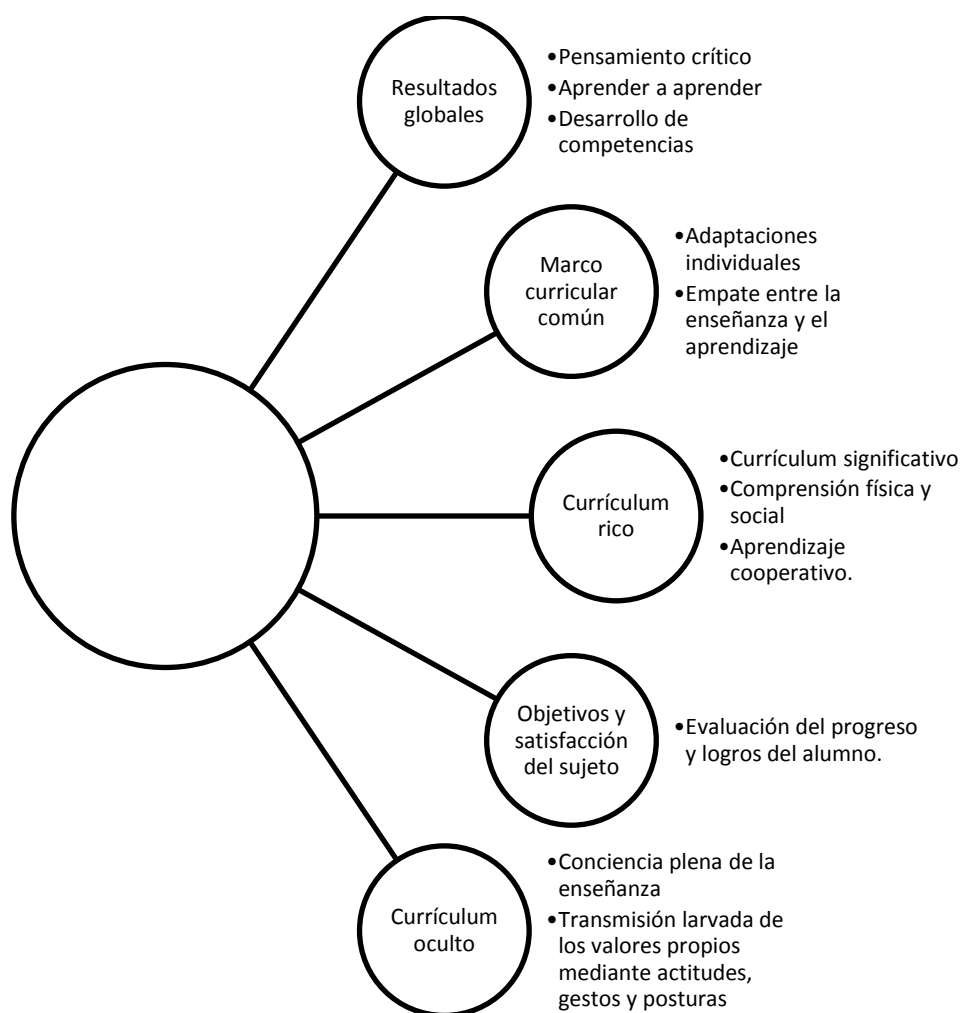


Figura 3. Estrategias o medidas para realizar una intervención educativa inclusiva. Fuente: E. P.

En la construcción de cualquier currículum incumbe la actuación de la ciencia psicológica para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje, sin esta ciencia de la educación difícilmente una adaptación curricular sería totalmente exitosa y beneficiosa para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello es necesario conocer cómo el alumno procesa la información (Institut Català D’altes Capacitats, s/f), buscando que él mismo logre la autorregulación, básica para el afrontamiento de los retos que implica cualquier discapacidad o cualquier formación académica. La adaptación curricular abierta, progresiva y constante busca el logro de dichos aprendizajes autorregulados. Una parte fundamental para acceder a ella es dar la oportunidad a los alumnos de elegir o proponer su particular forma de involucrarse para tener éxito (Bermeosolo, 2010; Blanco, 2007; Institut Català D’altes Capacitats, s/f; Marchesi, 2007b), pues lo que en realidad se busca es que con los variados estilos de aprendizaje manifiestos se produzca en cada estudiante el “aprender a aprender”. Estos mecanismos implican monitorización, regulación y control de la metacognición, o sea, conciencia de los procesos mentales utilizados para el aprendizaje.

La metacognición, cuyo éxito fortalece a la autorregulación, necesita también que la motivación sea intrínseca y permanente en el desarrollo de las clases. “El desarrollo de la metacognición se realiza precisamente mediante sucesivos procesos de toma de conciencia o redescpciones representacionales... la regulación de los procesos cognitivos supone en primer lugar un conocimiento de éstos por lo que no es una simple representación, sino una meta representación” (Martín, 2007, pg. 443). Por lo anterior, se esgrime que la metacognición es un objetivo cognitivo emocional que debe ser pretendido en cada currículum y focalizado como objetivo de gran alcance, pues su cumplimiento hablaría no sólo del apoyo ansiado a la población con dichas necesidades, sino también demostraría el cumplimiento que encierra la misión principal de todas las IES.

Tanto el autoconcepto, que encripta la autoestima, como la metacognición son elementos básicos en el diseño y puesta en marcha de cualquier currículum, ya que ambos se afectan mutuamente. “Algunas de nuestras maneras de enseñar

fomentan la falta de compromiso. Cuando nos dirigimos a ciertos alumnos y ellos no responden y luego nos dirigimos a otros, esos a quienes ‘dejamos’ asumirán que no los consideramos capaces” (Winebrenner, 2007, pg. 13), advertencia muy común donde se pueden hacer esta mancuerna en las faenas educativas diarias que acontecen en las aulas.

Un problema bastante común con alumnos con dificultades de aprendizaje es la incapacidad relativa de continuar con la instrucción en otras tareas que no son idénticas. Aquí se explica que es factible recurrir a lo que es el aprendizaje colaborativo, visto en la necesidad de un esfuerzo de un compañero aventajado que instruya sobre la variabilidad de su uso. Martín (2007) aclara que la gran dificultad del aprendizaje radica en el desuso de un pensamiento estratégico que permita resolver problemas a los que no se han enfrentado antes y generar nuevos conocimientos, por lo tanto, se hace casi imposible desarrollar su respectiva generalización, problemática que es ampliamente detectable en la mayoría de los educandos de educación superior.

Estos estudiantes son capaces de una generalización automática de esquemas consagrados en la memoria, pero con severos obstáculos para una descontextualización y reestructuración activa mediante una segura abstracción de una estrategia generada en un contexto diferente. Por ello, las estrategias generadas para operarse tanto dentro como fuera del aula tienen que buscar que los alumnos movilicen sus conocimientos, reconociendo situaciones disímiles y, gracias a la paulatina metacognición, logren responder a diversas demandas.

El profesor, en su rol de mediador, debe hacer explícito lo implícito y establecer puentes cognitivos entre las tareas escolares y el conocimiento coloquial. Su retroalimentación debe ser positiva, además de explícita, pues los estudiantes “no han construido una representación correcta de la meta que les permita tomar conciencia por sí mismos de sus logros” (Martín, 2007, pg. 448). Esta devolución reúne la capacidad interventora de relacionar las creencias relacionadas con ciertas tareas académicas, comparar los escenarios donde han utilizado algunas estrategias con las que ha existido ausencia de las mismas y valoraciones positivas de los logros alcanzados gracias al propio esfuerzo.

Las clases deben variar e involucrar las estrategias constructivistas, por lo cual es recomendable que el aprendizaje también sea por descubrimiento, orientado a la realidad, delatando su proyecto de vida y sus propias ilusiones. “No son incompatibles las clases centradas en el estudiante con una buena orientación por parte del profesor, sacando mejor partido y provecho de la gran cantidad de horas que los alumnos están en la sala” (Bermeosolo, 2010, pg. 391). Es necesario que el alumno compruebe que sus necesidades, al menos afectivas, no son tan disímiles del resto de compañeros y de la sociedad misma en la cual está inserto.

Además de las propuestas de Jerome Bruner, el Institut Català D’altes Capacitats (s/f) recomienda hacer caso a las indicaciones de David Ausubel que explica que sólo se construye significados cuando se es capaz de conectar el aprendizaje nuevo con el previo y esto sólo sucede cuando el educando reconoce la veracidad de las enseñanzas, pues a éstas el alumno las codifica como un reto intelectual desafiante para ampliar los descubrimientos personales, apoyando la creación de redes de significación e involucramiento particular del alumno respecto a su propia identidad personal y profesional, así como el encadenamiento entre su ser y los aprendizajes que está construyendo.

Una de las tácticas pedagógicas es el uso de los “organizadores previos”, una de las mejores estrategias que pueden utilizarse al presentar conceptos, ideas o explicaciones que sirvan como disparador de nuevos conceptos y sus respectivas relaciones. Dichos organizadores pueden ser: “palabras – señales”, anticipar las áreas difíciles con ejemplos resueltos parcialmente y listas de verificación (Universidad Complutense de Madrid, s/f). Esta misma institución sugiere que dichos organizadores pueden ser gráficos, es decir, a modo de representación visual. Se recomienda que los organizadores, en esta última manifestación, sean consistentes, coherentes y creativos, es decir, puedan activar los conocimientos previos o servir a modo de evaluación, al mismo tiempo que relacionen diferentes ideas entre un número limitado de conceptos, otorgando la capacidad de generar respuestas alternativas a un problema determinado. Es altamente viable en alumnos con discapacidad auditiva, neuromotora o de

lenguaje, pero también con aquellos no – discapacitados que se les dificulta la generalización de aprendizajes.

Los organizadores pueden servir antes de la clase, como se había citado, para activar conocimientos o generar lluvia de ideas; durante la clase para organizar la información, focalizar la atención, presentar de ideas abstractas, mostrar relaciones entre conceptos, secuenciar eventos y resumir contenidos; o al final de clase, para maximizar la oportunidad de relacionar información nueva y comprobar el nivel de comprensión. Estos organizadores son demasiado prácticos en casos donde se necesita movilizar los conocimientos aunado a la práctica de funciones mentales como la memoria y el lenguaje. Los tipos de organizadores gráficos se listan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 4. Tipos de organizadores gráficos. Fuente: Elaboración propia.

Tipo de organizador	Función
<i>Organizadores jerárquicos</i>	Utilizan ideas secundarias o detalles para estructurar, según su orden de importancia.
<i>Organizadores comparativos</i>	Representación de similitudes y diferencias entre conceptos.
<i>Organizadores secuenciales</i>	Ilustración de manera cronológica.
<i>Diagramas</i>	Representación de objetos complejos y sistemáticos.
<i>Organizadores circulares</i>	Resumir la naturaleza cíclica de una temática.
<i>Organizadores conceptuales</i>	Inclusión de una idea principal junto con hechos, evidencias, detalles o características correspondientes.

Así como se ha manifestado la forma de utilizar los organizadores gráficos, también puede suceder con los apoyos previos que brinda el profesor, ya sea anticipando ciertos contenidos antes de la clase, interviniendo paralelamente al margen de la dinámica áulica y, finalmente, brindar ayuda individual corrigiendo las dificultades experimentadas en el aula (Puigdemívol, 2000).

Activando distintas estrategias pedagógicas, el estudiante necesita intuir que las diferencias propias y ajenas arman una fuerza notoria individual y endogrupal, lo cual facilita la observación y la búsqueda de características

comunes. La deducción y la intuición permanente queda grabada en forma definitiva, "... deberá iniciarse el aprendizaje autorregulado mediante su propia investigación permanente, deducción, intuición y descubrimiento progresivo. Necesitan que el maestro o profesor les facilite las herramientas y la motivación necesaria para ello" (Institut Català D'altas Capacitats, s/f, pg. 13). Se debe procurar que el pensamiento intuitivo emerja antes que el razonamiento analítico, para ello la Universidad Complutense de Madrid (s/f) aconseja echar mano del arte y la poesía, los cuales son demasiado acomodados en estas situaciones propias de las necesidades educativas especiales, especialmente en la discapacidad.

Por otra parte, el profesor necesita elevar los umbrales de conciencia personal del educando sobre su propio proceso, con el fin de alcanzar la mayor cantidad posible de logros. Las vías que debe rectificar el maestro, en el acontecer habitual del proceso enseñanza – aprendizaje, son la generación de mayor cantidad de ideas posibles, libre expresión, aparición del pensamiento divergente, empatía y esfuerzo por perfeccionar las producciones intelectuales.

Sánchez, Cantón & Sevilla (2000) sugieren una enseñanza más cognitivo – conductual, de tipo instruccional correctiva, debido a que su enfoque es más tradicional y apegado a los principios de la educación especial. Para aumentar las destrezas necesarias, el profesorado necesita sustituirlas con otras diferentes, cambiar el formato estímulo – respuesta o guiar el pensamiento de los estudiantes hacia la tarea a lograr. "El estilo de aprendizaje se refiere a las preferencias de técnicas de enseñanza y a las limitaciones para la misma" (pg. 162). El aprendizaje queda facilitado por la relación estímulo – respuesta, por lo que ya se adivina que la planeación es totalmente guiada por el diseño instruccional.

El entendimiento de los conceptos escolares puede suceder a través de ejemplos concretos y familiares sobre el dominio de algunas destrezas, en el ánimo de fomentar la abstracción. Es válido relajar levemente el lenguaje técnico por parte de los catedráticos para introducir nuevas aportaciones teóricas que aumentan la comprensión. También es posible elaborar preguntas apropiadas que estimulen y faciliten el pensamiento y la solución de problemas. "Los maestros, que responden de manera lógica, estructurada y abierta invitan a sus estudiantes

a responder de igual modo... el maestro debe esperar de 5 a 10 segundos antes de preguntar a otro alumno o dar la respuesta... la paciencia aumenta las respuestas de los estudiantes (...) incrementa su entendimiento y lenguaje, (...) construye también destrezas vitales para el automonitoreo” (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000, pg. 167).

Aunque sea un ambiente positivo, es necesario respetar el orden y las medidas disciplinarias que el entorno estructurado pueda facilitar a todos los involucrados con el estudiante con necesidades educativas especiales, es decir, alumnos, maestros y los destinatarios de estas adaptaciones. Con este planteamiento, cada educando aprende el control de su esfuerzo y mantenerlo tanto tiempo como sea posible. Administrar sus propias habilidades les permitirá ser cada vez más autónomos e independientes, por lo cual las enseñanzas de Sánchez, Cantón & Sevilla (2000) no se desechan, al contrario, revelan que la orientación conductista puede complementar y guiar los procesos básicos de construcción de los conocimientos, especialmente con aquellos que muestran discapacidad.

Winebrenner (2007) propone utilizar los estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples a modo de apoyo neurocognoscitivo para estos alumnos. La primera propuesta es el aprendizaje a través de la predominancia sensorial, es decir, visual, auditiva o kinestésica, muy similar al modelo Vak de Metts (s/f). La segunda propuesta es establecer varios planes para utilizar las inteligencias múltiples, es decir, la inteligencia lingüística, lógico matemática, espacial – visual, rítmico – musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. “Los estilos de aprendizaje y las teorías de inteligencia múltiples son complementarios. Enseñar estrategias y técnicas desarrolladas para satisfacer las necesidades de los estilos específicos de aprendizaje puede servir también para acrecentar las inteligencias específicas (y viceversa)” (pg. 76).

En consonancia con la autora antes señalada, Martín (2007) que cree que lo más idóneo es presentar distintas actividades de aprendizaje de tal manera que se acepten distintas aproximaciones a la construcción del conocimiento. No desestima la propuesta pedagógica basada en la teoría de Howard Gardner, pero

sugiere que exista un equilibrio entre los distintos tipos de inteligencia. “Nuestro objetivo como maestros es exponer a todos nuestros alumnos a diferentes tipos de actividades de aprendizaje” (Winebrenner, 2007, pg. 70). Estas orientaciones han sido las más nombradas en los últimos años para hacer frente a situaciones tradicionales y especiales, lo cual en educación superior conviene revisar dichas propuestas, puesto que el alumnado se torna con mayor heterogeneidad y más aún si presenta estas necesidades educativas.

Por último, durante varios años, han existido controversias importantes si la mejor forma de enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales es mediante la aplicación de programas específicos que estimulan las habilidades de pensamiento o corregir adecuadamente las bondades del currículum. Martín (2007) intenta reconciliar ambas posturas enfrentadas aclarando que existe una verídica necesidad de combinar el aprendizaje de asignaturas con la postulación de principios generales de los propios procesos de aprendizaje y habilidades metacognitivas de supervisión, ya que “los principios metodológicos deben presidir la intervención educativa” (pg. 452).

2.7 Planeación del profesorado

La planeación implica la acción mediadora entre el currículum y los grupos escolares. En esta parte se organiza concretamente la actividad didáctica, realizando las experiencias de aprendizaje que dan forma al currículum.

Los catedráticos analizan la o las asignaturas que están bajo su tutela para referir las demandas cognitivas de las mismas, pues estas demandas ayudarán a la conformación de los objetivos de las adaptaciones curriculares.

García, et. al. (2000) listan una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje como son el conocimiento pleno del currículum vigente, de las condiciones institucionales y las necesidades educativas especiales del alumnado.

Los profesores deben percibir que están trabajando en un proyecto educativo serio y coherente, capacitándose para colaborar en forma inclusiva y así

conducir apropiadamente el crecimiento de los estudiantes. También diseñan una intervención didáctica personalizada, guardando precaución entre el currículo oficial y el oculto.

Estos profesores no rechazan la interdisciplinariedad que pueden implicar sus acciones pedagógicas, estando dispuestos a trabajar en equipos y mantener un clima de respeto, cercanía y afecto positivo. De esta manera se flexibilizan los procesos y esto se refleja directamente en la planeación de las adaptaciones curriculares. Un ejemplo de lo anterior es la adecuación de los materiales y contenidos, presentados como potencialmente significativos.

En toda planeación, los catedráticos deben considerar los mecanismos de influencia educativa que faciliten la construcción de conocimientos y sus expectativas con el aprendizaje de sus alumnos. El maestro compartirá los significados del aprendizaje y utilizará los sistemas de comunicación necesarios. “1) Muchas de las actividades conjuntas deben ser cuidadosamente planificadas. 2) Deben existir oportunidades para la cooperación. 3) El maestro ha de estar vigilando desde una cierta distancia” (Marchesi, 2007b, pg. 69).

2.8 Estructura general de las adaptaciones curriculares

Dentro del terreno curricular, en el sistema de educación superior, el perfil define el tipo de egresado pretendido, tanto en su especialidad como en su formación transversal. Cada perfil de egreso remarca las competencias profesionales con las que el estudiante contará hacia el final de su formación universitaria, por lo cual es importante que la población con necesidades educativas especiales pueda mostrarse competente en la sociedad que reclama su presencia en el mercado laboral y su atinada inserción productiva.

Bermeosolo (2010), apoyando el enfoque por competencias y obedeciendo los imperativos educativos internacionales, estima que la clase “tradicional” de tipo frontal no es obsoleta, ni es campo infértil para los efectos sucedáneos de las adaptaciones curriculares, siempre y cuando no se condicione la presencia del aprendizaje colaborativo y el uso variado de dinámicas de grupo o de las Nuevas

Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's), pues las presentes modalidades suponen desafíos y materia prima para incentivar las motivaciones que deriven en la construcción de símbolos del aprendizaje, especialmente en el alumnado que necesita de otras vías de construcción del conocimiento y los aprendizajes prescritos en el currículum oficial. Estas cuestiones son, a grandes rasgos, la forma en la que acaece la estructura general de las adaptaciones curriculares, aceptadas por casi todos los autores mencionados y que más tarde explico a detalle.

Cuando la oferta educativa no pueda responder comúnmente a las necesidades educativas especiales de la población diversa, se necesita proceder con un acertado ajuste del currículum, el cual es un proceso de toma de decisiones tendiente a modificar o complementar el programa oficial. Los desfases del aprendizaje respecto al currículo oficial proporcionan las pautas para analizar cuáles son las condiciones de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, por ello “no se puede establecer por adelantado quiénes son los alumnos (con necesidades educativas especiales) y cuáles son las adaptaciones necesarias para ellos” (Blanco, 2007, pg. 421). La compensación de estas dificultades se realiza, en primer lugar, mediante una adecuación autónoma que brinde el profesor; en caso de no conseguir el éxito deseado, se plantea la intervención de otros profesionales que realicen el apropiado diagnóstico psicopedagógico.

Además de solicitar la implementación de un currículum flexible, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, s/f) pretende que las modificaciones curriculares empiecen desde un esfuerzo modesto que es el de inserción de ciertos contenidos accesibles en las asignaturas. Tanto el currículum flexible como las adaptaciones curriculares deben contemplar la formación docente en los catedráticos universitarios. La irrupción de contenidos respecto a las necesidades educativas especiales ayuda a reconocer y ayudar a dicha población. Por ejemplo, en la licenciatura en Derecho se puede abordar la legislación actual en temas de discapacidad; en Nutrición y Ciencia de los Alimentos se pueden adecuar las dietas para una óptima deglución, además de una presentación novedosa respecto a empaque y embalaje; en Comunicación

se pueden operar campañas de impacto social, sensibilizadoras, comercializadoras y con el propósito de difusión; respecto a la licenciatura en Psicología se pueden revisar las diferentes opciones terapéuticas destinadas a la población con discapacidad, su expresión sexual, apoyo emocional individual y familiar, orientación educativa e intervención en educación especial; por último, en las áreas respectivas a educación se posibilita el estudio de las adaptaciones curriculares, rehabilitación educativa, apoyos técnicos correspondientes y otras modalidades de conducción social.

Para que las adaptaciones curriculares sucedan, Aranda (2008) recomienda que el o los responsables de elaborarlas conozcan la ubicuidad en el sistema oficial, el proceso y su significatividad de aplicación, pues es de sobra conocida la extensa recomendación de utilizar equipos interdisciplinarios, por lo cual la presencia del profesor universitario podría ser crucial en esta actividad, ya que su palabra y experiencia orienta el rumbo de las adaptaciones y cómo pueden ser realizadas.

Existen dos formas de adaptaciones curriculares: las primeras son de acceso al currículo, correspondientes a las transformaciones de los materiales, la comunicación intraorganizacional y la organización de los recursos humanos. Mientras tanto, las adaptaciones curriculares de los elementos del currículo comprenden los objetivos y contenidos, metodología, secuenciación y evaluación. Para no dejar ambigua ninguna al respecto, a continuación se describirá cómo suceden cada una de dichas adaptaciones, sin embargo es prudente mencionar que se debe priorizar la evaluación de algunos o todos los elementos del currículum, especialmente en aquellos educandos que no son discapacitados.

García, et. al. (2000) advierten que lo único que no puede sufrir alteraciones son los propósitos generales del currículum, que no es lo mismo que los objetivos, pues desviaría la esencia e intención del sistema educativo o de la institución en específico, y ocasionaría la aparición de un currículum paralelo. Debido a lo anterior es que se esgrime la importancia del magisterio universitario que antepone los criterios curriculares y profesionales en pos de conservar la esencia

y no degenerar en una programación altamente individualizada, peligro muy común en el terreno de las adaptaciones curriculares.

Existen distintas prioridades que aparecen durante el proceso de planeación, sin embargo García, et. al. (2000) aconsejan basarse en los siguientes criterios para definir el proceder pedagógico:

Criterio de compensación: Como lo advierte su nombre, se trata de compensar los efectos de una discapacidad con algún instrumento o método didáctico.

Criterio de autonomía / funcionalidad: Desarrollar la autonomía del alumno.

Criterio de probabilidad de adquisición: Decidir el aprendizaje que provea de mayor satisfacción académica, eliminando la mayor restricción pedagógica posible.

Criterio de sociabilidad: Desarrollo de actividades que favorecen la comunicación y el contacto personal que propician la maduración de las habilidades sociales.

Criterio de significación: Selección de medios de aprendizaje que supongan actividades significativas para su desarrollo integral.

Criterios de variabilidad: Las estrategias metodológicas deben ser diversificadas y alternativas para mantener el interés del alumno.

Criterio de preferencias personales: Potenciar el trabajo de acuerdo a la preferencia del alumnado, como antes había reiterado.

Criterio de adecuación a la edad cronológica: Las estrategias de aprendizaje deberán estar cotejadas con los intereses personales, para que éstos no agraven un desfase en el desarrollo cronológico del alumno.

Criterio de transferencia: Conexión del aprendizaje en las situaciones cotidianas que el estudiante experimenta extramuralmente.

Criterio de ampliación de ámbitos: Favorecer los aprendizajes que permiten al alumnado ampliar los ámbitos habituales de acción, aumentando el grosor de sus experiencias, intereses y habilidades.

Es propicio aclarar que aún sin los resultados de una evaluación psicopedagógica, los profesores pueden realizar adaptaciones curriculares, sin

olvidar que lo importante en esta temática es alejarse lo menos posible de la planeación general diseñada para todo el grupo (García, et. al., 2000). Tales adaptaciones deben quedar manifiestas en un documento que forme parte de las estrategias didácticas y de planeación para que todos los involucrados estén conscientes de las intenciones pedagógicas del profesorado, por cual su actividad ha de quedar definida bajo su propia planeación general y adaptada.

Lo primero que sufre ajuste es la metodología y después los procedimientos evaluativos; si éstos fallasen lo siguiente son los contenidos, para que en última instancia sean los objetivos de cada asignatura.

2.9 Características de las adaptaciones curriculares

En primer lugar, la característica con mayor prominencia son los componentes de cualquier programación pero otorgando elevado interés en la evaluación inicial para la toma de decisiones, sin pretender la vasta explicitación de todos los elementos con exhaustividad y bosquejo del engarce sucedido entre las funciones de apoyo y asesoramiento.

En segundo lugar, la sistematización sintetizada del proceso se debe realizar por escrito, reflejando los aspectos que el alumno comparte con sus compañeros, en forma total o parcial, y aquellos en los que es diferente a tales. Los componentes esenciales son la información de la evaluación, especificación de las necesidades educativas especiales, propuesta curricular, provisión de recursos necesarios y seguimiento de las decisiones asumidas.

Además de lo anterior, las adaptaciones curriculares son un proceso que sirve para la reflexión profesional, su dinamismo y flexibilidad permite cambiar ciertos elementos a medida de la aparición de los resultados arrojados por la evaluación, añadido por el carácter funcional y realista de las decisiones tomadas.

Existen cuatro etapas fundamentales en este proceso: evaluación inicial psicopedagógica, identificación de las necesidades educativas especiales, respuesta educativa y seguimiento. Ábalo & Bastida (1994) aportan a la literatura construida por Blanco (2007), donde consideran que la evaluación inicial y la

identificación de las necesidades educativas especiales forman parte de la primera etapa, pues redefinen los contenidos fundamentales y comunes en cada área, así como los aspectos del aprendizaje a abordar, cuestión muy útil. La respuesta educativa conforma una segunda etapa donde se considera la metodología dispuesta a activar, pues dicha estrategia coloca en matrimonio a los contenidos con los objetivos. En la tabla 5 se reúnen las características de esta fase, por lo que tras la evaluación inicial que pueden realizar tanto el equipo interdisciplinario y el docente universitario, la presente etapa es la plataforma donde se pueden hacer patentes los avances y reflejar los resultados arrojados en el diagnóstico anterior. Por último, Ábalo & Bastida sustituyen el seguimiento por la evaluación sumativa, misma que no es procedente en la formación por competencias, pues ahora está orientada hacia su calidad formativa o auténtica, es decir, situada en la realidad del alumno, como más adelante se detalla.

Tabla 5. Características de la segunda fase de adaptación curricular. Fuente: Elaboración propia.

Características de la segunda fase
<ul style="list-style-type: none"> •Motivación. •Elección por parte del alumnado. •Manipulación de la actividad. •Aplicación de soluciones. •Significatividad. •Actualidad, compromiso y relevancia social. •Versatilidad •Cooperación. •Variedad de actividades. •Revisión y perfección.

La propuesta curricular contiene en sus entrañas el procedimiento decisional, identificando cuáles necesidades pueden ser resueltas parcial o totalmente. También se recomienda que las adaptaciones sean lo menos significativas posible para apoyar el nivel de competencia esperado en el estudiante y cuánta resonancia posee con su nivel de desarrollo, pues el ánimo homogéneo debe prevalecer para que los educandos con necesidades educativas

especiales no sólo alcancen el principio de normalización, sino permitan su egreso según las competencias establecidas por la institución.

Se busca compensar las deficiencias en el aprendizaje con el conocimiento y aceptación de sí mismo, de la mano con su aplicación en casos de la vida extraescolar, proveyendo su debida inserción en la sociedad y en el mundo laboral. Aunque no se preste en demasía la siguiente práctica académica en las instituciones del nivel educativo superior, es factible involucrar a los padres de familia para que puedan apoyar estas interacciones y derrumben el sistema de creencias que existe al respecto para no sabotear este trabajo desde el ángulo familiar.

2.9.1 De acceso al currículum

Este tipo de adaptaciones representan el conjunto de modificaciones o provisión de recursos especiales que favorecerán el desempeño académico de los alumnos con necesidades educativas especiales, con mayor tendencia hacia el estudiantado con discapacidad, ya que éstos son los que necesitan trasladarse hacia las aulas tradicionales y manipular material que, en un principio, estaba dirigido hacia personas que no se encuentran bajo tales condiciones, por lo cual es necesario conocer cómo se puede reconfigurar el currículum desde las vías que permiten su acceso y las implicaciones semánticas que encierran estos trayectos.

2.9.1.1 Recurso humano

Anteriormente se había comentado sobre la urgencia de aumentar la cantidad de profesores dispuestos y capacitados para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, aunado a equipos interdisciplinarios que favorecieran las prácticas inclusivas. Pues bien, las adaptaciones en este rubro implican también la coordinación, dotación y funcionamiento del equipo interdisciplinario responsable. En los casos de

educación superior, éstos quedan concentrados en la responsabilidad asumida en algún departamento psicopedagógico o de orientación educativa existente.

Para fomentar la consolidación de estos equipos interdisciplinarios efectivos y cuerpos docentes competentes, es indicado mencionar la importancia de la organización escolar y pedagógica, dirigida a exhortar a los profesores para redirigir su mirada hacia la heterogeneidad y variabilidad interna de los grupos. Los profesores, acostumbrados a trabajar con alumnos con características similares al grueso de la población, consideran que es más sencillo tratar con un estudiante típico que atípico, presentando así clasificaciones desde el momento que intentan ingresar al sistema educativo regular, pues esta escena conduce a situaciones que no favorecen, tanto al sistema, como a las instituciones y sus profesores, ya que facilitan el trabajo pedagógico no – inclusivo en las aulas, apoyando la zona de confort y el statu quo con el que se puede proceder en las escuelas (Gimeno & Pérez, 1996).

La capacitación docente debe incluir a maestros que tengan experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales, profesores que cuenten con algún familiar discapacitado y docentes comprometidos con su actuación. Esta situación es un procedimiento investigativo que conformaría un acervo cultural de experiencias recientes sobre la diversidad (ANUIES, s/f).

2.9.1.2. Materiales

Aunque en educación superior los materiales que se utilizan forman parte de la disciplina en la que el alumno estudia, es importante revisar cómo están constituidos dichos materiales y cuáles otros están inscritos en el currículum, así como revisar cuál es la incidencia que poseen sobre el proceso enseñanza – aprendizaje. Sin embargo no todos los objetos son los más propicios para su uso, ya sea por su manejo o capacidad para exponer el contenido que poseen, ante ello se analiza, pues, la dotación de materiales que pueden ser destinados, especialmente, a los sujetos que están en condiciones de discapacidad. Respecto a los materiales se incluyen todo tipo de apoyos específicos, especialmente para

el alumnado con discapacidad sensorial y neuromotora, como pueden ser prótesis, mobiliario especializado, aplicación de nuevas tecnologías, reordenamiento del material didáctico, pero sobre todo supresión de barreras arquitectónicas.

La infraestructura cobra un papel relevante, pues para la recreación de las condiciones físicas, se debe tomar en cuenta la sonoridad, iluminación y, claro está, accesibilidad. García, et. al. (2000) advierten que existen alumnos con discapacidad que sólo necesitan la facilitación de estos accesos, sin modificar aspecto alguno del currículum, mientras que habrá otros estudiantes, con o sin discapacidad, que necesiten de una adaptación significativa, pero que ésta no arroje ningún resultado sin el acercamiento de dichos materiales o accesos.

Sin embargo, las modificaciones a la infraestructura no recaen en la voluntad propia de cada docente de educación superior en particular. Un esfuerzo notorio que éste puede realizar es adaptar algunos materiales como libros de texto, videos, cintas o documentos emanados por las NTIC's. Para ser más claro y tratando de emparejar el arreglo del material con las estrategias didácticas, pueden ser, en primer lugar, proporcionar apoyos de manera directa fomentando el desempeño con otros compañeros en ejercicios de apoyo en clase; otra opción de trabajo colaborativo, cuyo emparejamiento puede suceder a libre voluntad del alumno con necesidades educativas especiales o del profesor quien deliberaría dicha unión. Durante las lecturas, el catedrático está en posición de proporcionar una instrucción guiada, ajustar el ritmo de la tarea, disponer de información previa, orientar la comprensión del alumno y repetir la tarea si fuera necesario, siguiendo las líneas cognitivo – conductuales propuestas por Sánchez, Cantón & Sevilla (2000).

Otra forma de adaptar los materiales es la simplificación de éstos en versiones accesibles y sencillas de comprender. Dicha acción se puede ver plasmada en la elaboración de resúmenes, organizadores, esquemas, guías de estudio, guías de lectura y grabación de cintas con algunos textos ajustados en el ritmo y tiempo dedicados a las tareas, aunque es necesario destacar que estas propuestas implican, de menor a mayor grado, un esfuerzo extraordinario de parte

del catedrático, por lo que éste, como parte del equipo de diagnóstico, necesitará preverlo.

Una alternativa es la “lectura colaborativa” o adquisición de habilidades sistemáticas de lectura. En esta táctica se explica el vocabulario más complejo, se identifica la idea principal del texto y se resumen dichos contenidos. El catedrático hace hincapié en el vocabulario técnico, controla el funcionamiento grupal de los educandos y recopila lo hecho en clase al final de la sesión, por lo tanto, puede alternar adaptaciones de materiales y metodológicas.

Aunque no lo esgrime para propósitos de la inclusión educativa, Zabalza (2003) considera que una de las competencias profesionales del catedrático universitario es la elaboración de materiales de apoyo a los estudiantes, pues implica el paso explicativo de los contenidos de la disciplina al proceso de aprendizaje. “Por eso los materiales de apoyo cumplen esa función mediadora: explicitan las orientaciones en favor de un proceso de aprendizaje adecuado a la naturaleza de los contenidos y a los problemas que vamos afrontando en la disciplina” (pg. 187).

Para facilitar el aprendizaje autónomo y su independencia hacia la figura del profesor o el proceso pedagógico tradicional ocurrido en el aula, se busca la elaboración de materiales reconstruyendo la asignatura, para ser más claro, siendo empáticos con el contexto personal del alumnado, hilvanando los aspectos neurálgicos de la materia, encumbrando la trascendencia de la misma, mostrando información gráfica, realizando prácticas y ejercicios para el reforzamientos de los aprendizajes, actividades de autoevaluación y bibliografía alternativa para el aumento del acervo literario.

Claro está que dichas guías de aprendizaje van cambiando su cualidad y se adaptan cada vez hacia modalidades menos explícitas y orientadoras conforme los educandos pueden resolver sus necesidades educativas con las distintas estrategias planteadas en las adaptaciones curriculares, en caso que fuesen utilizadas para estos propósitos, pues, repito, esta dimensión competitiva que exalta Zabalza (2003) lo hace en referencia a la soledad académica que en

muchas ocasiones experimenta cualquier estudiante, especialmente en los primeros años de su formación universitaria.

2.9.1.3 Organizativas

Cada IES condiciona la viabilidad de sus prácticas inclusivas y cuenta con un amplio margen de actuación (ANUIES, s/f; Marchesi, 2007b). Dichas instituciones reconocen el nexo vital que sucede entre la transformación del currículum, el desarrollo formativo de los docentes y un óptimo compromiso gestor. Los factores anteriormente nombrados se les pueden involucrar y transformar en el proceso de adaptación curricular.

Las adaptaciones organizativas implican la distribución de espacios y tiempos destinados al uso de los primeros mencionados, pero también al compromiso gestor ocurrido dentro de cada plantel. En el caso de la educación superior, dichos espacios están referidos hacia las aulas, laboratorios, talleres y salones con equipos tecnológicos de alto impacto audiovisual. ANUIES (s/f) recomienda que docentes y alumnos, con y sin discapacidad, conformen un equipo diagnóstico de evaluación de la infraestructura y el acceso a la misma, por lo cual exhibe entre líneas el compromiso gestor mencionado anteriormente, como lo es el trabajo colegiado, por ejemplo, el cual se vuelve útil en las adaptaciones organizativas.

Todas las IES (ANUIES, s/f; Gobierno Federal, 2009) deben proveer los servicios y estructuras arquitectónicas propias para el alumnado con alguna discapacidad neuromotora, por ejemplo. Esta adaptabilidad de los espacios debe agilizar el trabajo individual y en grupo en los mismos escenarios, al contar con la suficiente flexibilidad para valorar los aprendizajes instrumentales y de expresión. Sin embargo no todos los logros se pueden acariciar, ya que cualquier IES debe promover un esfuerzo considerable si necesita transformar su propia infraestructura. Acerca de lo anterior, Puigdellívol (2000) reconoce, de forma más realista, que la eliminación de barreras no es completa y se optan soluciones graduadas, vistas como un “mal menor”, siempre y cuando el trabajo colaborativo

entre docentes y alumnos, como se había mencionado, resuelva algunas carencias.

Las adaptaciones curriculares, significativas o no – significativas, dependerán del espacio temporal que necesite cada alumno en lo individual, por lo cual, y sin ánimo de deteriorar el enfoque por competencias que actualmente implementan la mayoría de las IES, se debe prever la activación de proyectos y experiencias académicas en torno a unidades didácticas que concentren los objetivos prioritarios, tal como se definió en el apartado anterior cuando expliqué cómo podrían comprimirse o ajustarse los materiales, o combinarse atinadamente con la metodología, tanto con discapacitados como no – discapacitados.

Los profesores cambian habitualmente sus enseñanzas, adaptando los procesos pedagógicos a quienes no les es fácil captarlos o quienes lo asimilan con mayor dilatación, tomando en cuenta las diferencias individuales, estilo o dificultades de aprendizaje. Siempre es necesario definir en la gestión escolar los objetivos y logros a conseguir por parte del profesorado, ya que el propósito es actuar abiertamente sobre los educandos responsablemente, desde la acción tutorial y orientadora, no sólo desde la gestión áulica, determinado el compromiso ético con el que nos comprometemos los profesores, no sólo con los alumnos, sino como la energía que promueve la autenticidad de las instituciones.

Debido al trabajo gestor de alto impacto que involucra a todos los sistemas de nivel superior, es importante declarar que el trabajo colegiado permite dotar de equipos docentes que puedan detectar las dificultades subyacentes para proceder con el diseño de pautas de actuación que puedan paliar los problemas de cada caso particular (Caparrós, 2001). Esta evaluación inicial abre la puerta al mundo de los aprendizajes, sus experiencias y los conocimientos que pueden relacionarse con las expectativas acuñadas.

Abonando material a la competencia gestora institucional, el liderazgo debe ser distribuido en todos los niveles de gestión escolar, no sólo en los cuerpos cupulares o directivos. El personal con funciones académico – administrativas debe ser innovador y catapultar su participación en proyectos que promuevan el cambio de cultura escolar, como lo son otros administrativos y los mismos

profesores. Ningún liderazgo puede considerarse efectivo si prevalece la ausencia de comunicación directa y frecuente que avise y delegue responsabilidad en el resto de integrantes del cuerpo administrativo, como se mencionó, y con ello, se permita el uso de símbolos y rituales congruentes con los valores culturales de determinada IES, algunos de ellos explícitos en su filosofía educativa o en su marco pedagógico de operación.

Para que todas las estrategias logren su cometido es necesario revisar el papel que cobra la gestión escolar, pues implica, entre otros ejercicios, el trabajo colegiado, como ya se había citado. “Paralelamente al trabajo colegiado de cada institución y al asesoramiento del personal de educación especial en la planeación y la realización de las adecuaciones curriculares, el maestro debe aprovechar al máximo las aportaciones (...) de otros miembros de la comunidad escolar para reforzar el trabajo...” (García, et. al., 2000, pg. 145).

El trabajo gestor también implica tomar en cuenta las instalaciones de cualquier institución como rampas, barandales o sistema de Braille que potencie el libre desplazamiento de esta población. Después es necesario focalizar la atención hacia las aulas para elegir aquellas que sean las más convenientes, con mobiliario adecuado y de tal forma que eviten las distracciones. “Si bien las adecuaciones en las instalaciones de la escuela y en el aula están pensadas para apoyar directamente al alumno que así lo requiera, también benefician al resto de los alumnos de la escuela o del grupo” (García, et. al., 2000, pg. 137), pues como se explicó en el primer capítulo, la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es un proceso defensor de cualquier alumno, sin importar sus características.

Por lo anterior, tanto García, et. al. (2000) como ANUIES (s/f) no decaen en su insistencia de organizar actividades dirigidas a sensibilizar e informar a la comunidad universitaria sobre las implicaciones de la inclusión educativa, aunque dichos autores no utilizan abiertamente dicho término, su sentido y propósitos. Marchesi (2007b) convoca a las instituciones a un cambio hacia la cultura educativa que condense valores tales como la igualdad, respeto, participación e incorporación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. La gran y

ansiada consecuencia es la transformación de la organización interna. “Los valores, las normas, los modelos de aprendizaje, las actitudes de los profesores, las relaciones interpersonales existentes, las expectativas mutuas, la participación de padres y alumnos y comunicación que existe en el centro entre todos los miembros de la comunidad educativa” (pg. 66).

Este tipo de situaciones serán detalladas en la parte correspondiente a la gestión y sus distintos niveles hacia el final del presente capítulo.

2.9.2 Elementos del currículum

Al contrario de los medios de acceso al currículum, las adaptaciones pueden suceder desde su interior, las cuales son el conjunto de caracteres sujetos a la modificación de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, entre otros, que buscan atender las diferencias individuales del alumnado.

2.9.2.1 Objetivos

El desarrollo de la potenciación y de la personalidad es el fin último de todo proceso educativo (Aranda, 2008). La anterior afirmación implica la activación de una serie de capacidades individuales y sociales mediante la experiencia plena en el currículum, por lo que los objetivos cobran importancia total en cualquier proceso formativo, especialmente en nivel superior donde el reto no sólo se posa sobre el ánimo de formar agentes laborales, sino también optimizar la integración del estudiante. Por lo anterior, es que “los objetivos son capacidades que deben desarrollar los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza – aprendizaje” (Universidad Complutense de Madrid, s/f, pg. 19).

Cualquier adaptación curricular entraña las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cuándo enseñar?, aludiendo al planteamiento de diferentes medios de impartición docente. Su tratamiento busca la priorización de éstos y su consiguiente desarrollo, según su naturaleza, y se trabajan según las condiciones que más adelante se detallan, pues en la arena de las necesidades educativas

especiales debemos recordar que toda acción podría ser diferente a las ya hechas con anterioridad. También se considera que la dificultad o situación personal del alumno discapacitado o no – discapacitado también sirve de referencia magistral para establecer los objetivos.

Es necesario considerar las posibilidades reales para alcanzar determinados objetivos ya establecidos en el currículum oficial. Algunos criterios para orientar o reorientar el moldeamiento de los objetivos, en el caso de las adaptaciones curriculares, son:

- Priorización de los objetivos que concuerden con las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje.
- Modificación de los objetivos con el fin de conseguir el logro, no destacando la importancia del tiempo.
- Los objetivos hablarán, por sí solos, de las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del estudiante con dichas características.

Aunque comúnmente se enmarca en la educación básica, en el nivel superior también se puede madurar la capacidad sensoriomotriz, ayudando al estudiante a mantener en favorables circunstancias el control sobre su propio cuerpo mediante un tono muscular adecuado dentro del plan de acción áulica y auxiliándose de la explotación de la inteligencia kinestésica; la capacidad perceptivo cognitiva, facilitando construcciones intelectuales basadas en las facultades mentales primarias y superiores; la capacidad del lenguaje que permita una progresiva corrección en la comprensión y expresión del mismo; y de inserción social, estimulando una conducta social normativa y adaptada al entorno donde se desenvuelve y desenvolverá el estudiante.

Dependiendo del tipo de adaptaciones y del tipo de necesidad educativa presentada, desde la elaboración o reelaboración de los objetivos, los criterios pedagógicos y las propuestas directas o indirectas del alumno serán enfrentados. “Todas las correcciones o matices que aquí el profesor deba introducir, se alcancen mediante el diálogo, el pacto y el acuerdo” (Institut Català D’altes Capacitats, s/f, pg. 10).

2.9.2.2 Contenidos

Las preguntas realizadas respecto a los objetivos también pueden ser aplicadas a las competencias a desarrollar según el currículum oficial, es decir, abarcando sus conocimientos, procedimientos y actitudes. Es precisamente en el primero mencionado donde las adaptaciones curriculares cobran relevancia, pues su asimilación y significación son básicas para la formación académica superior, donde se persigue la especialización de conocimientos, por lo cual resulta preocupante este rubro en los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes deben profundizar lo más posible en ello, ya que deben demostrar su capacidad laboral en el competitivo mercado nacional.

Ábalo & Bastida (1994) reconocen tres tipos de contenidos: aquellos que son esenciales en cada área, tienen entidad propia y ocupan tiempo definido de largo alcance; en segundo lugar, están los contenidos instrumentales que sirven como vía para desarrollar ciertas habilidades y destrezas particulares; mientras que están los contenidos transversales que se pueden abordar desde los estudios globalizados o de forma interdisciplinar. En los estudios de nivel superior, los tres tipos de contenidos son sujetos de análisis y correlación previa, bajo la óptica del enfoque por competencias, a la planeación de las adaptaciones curriculares, procurando que los contenidos prescritos en el currículo se pudieran redefinir, “matizar, contextualizar, priorizar suprimir, introducir” (Aranda, 2008, pg. 9), bajo el particular criterio del catedrático universitario.

Una de las propuestas de tratamiento de los contenidos es la referente al enfoque del diagnóstico clínico en la etapa de análisis del contexto académico del estudiante con necesidades educativas especiales, como lo proponen Caparrós (2001) y Sánchez, Cantón & Sevilla (2000). La primera autora mencionada, basándose en sus experiencias de educación infantil, invita a definir si las deficiencias presentadas por cada alumno con necesidades educativas especiales son permanentes o transitorias, y por ello se debe atender a la maduración de los procesos de desarrollo y motivaciones, por lo cual se apoya en los conocimientos instrumentales, según el término de Ábalo & Bastida (1994). Consciente de este

aspecto, los objetivos se colocarían de acuerdo a las condiciones biopsicológicas del alumnado, introduciendo situaciones de aprendizaje tendientes a la diseminación de ejemplos prácticos con miras a la repetición de los contenidos y conceptos principales, los cuales son muy comunes en la práctica de la enseñanza universitaria. Como se apreciará más adelante, se dilata el tiempo dedicado al aprendizaje, según lo estime conveniente, para que suceda la exitosa adaptación.

Caparrós (2001) también ofrece otra alternativa menos conservadora, subrayando la toma de decisiones en la elección de contenidos, como proponen la mayoría de los autores, centrándose en la eliminación de ciertos contenidos secundarios y que permiten al educando profundizar sus aprendizajes. El Institut Català D'altres Capacitats (s/f) recuerda que “es importante vigilar que las propuestas de ampliación y profundización de contenidos curriculares lo sean siempre en sentido horizontal” (pg. 10). Esta operación es una encrucijada reveladora en las IES, pues en el campo formativo superior, los contenidos siempre se asocian los unos con los otros, por lo cual éstos deben someterse a una estricta balanza, ya que este elemento puede ser entendido como un “saber conocer”, un instrumento o un campo transversal. También es conveniente recordar las advertencias que elaboraron García, et al. (2000) al manifestar que no todos los intereses son productos de una madurez cognoscitiva, por lo cual los primeros no deben servir como pretextos para estimular la inmadurez psicológica, aun siendo adultos estos estudiantes con necesidades educativas especiales.

“Las adaptaciones de contenido deben utilizarse solamente cuando el contenido general de la clase no es adecuado o viable para un estudiante o grupo de estudiantes” (Universidad Complutense de Madrid, s/f, pg. 22). Cuando no es conveniente adaptar significativamente los contenidos, es preferible localizar los elementos básicos y adecuarlos, según las condiciones del grupo áulico y del o los estudiantes con necesidades educativas especiales. Es común, en aras de satisfacer las adaptaciones curriculares, olvidar que los alumnos que no necesitan esta ayuda también poseen la oportunidad de recibir la misma información, por lo que este vital ejercicio no debe clasificar a los alumnos según sus habilidades, ni

menos no estimular respecto a quienes pueden desempeñarse mejor en todas las áreas de estudio. La adaptación de contenidos debe fungir como un puente de entendimiento e interacción entre la población objeto de estudio y aquellos estudiantes con perfil más tradicional, así tales adaptaciones resultarían de un reclamo general y no tanto como una exigencia educativa individual.

García, et. al. (2000), intentando superar la problemática y mal entendido de algunos por debatir entre intereses de los estudiantes y prescripciones del currículum oficial, ofrecen algunas directrices para adaptar con éxito:

- 1) La primera vía es reorganizar o modificar dichos contenidos, simplificando el tratamiento mediante su profundidad o extensión, considerando la pertinencia de los objetivos y las actividades planeadas.
- 2) Se amplía y/o refuerzan los contenidos planteados originalmente, agregando nuevos que no se tenían contemplados.
- 3) Eliminando contenidos que no encuadren con las características de los alumnos, es decir, considerando que no es factible un empate con los tiempos que requieren o los recursos con los que se cuenta en lo inmediato.

Todos los contenidos pueden aprenderse a través de medios activos, experimentando o realizando actividades relacionadas con la vida real. Existen dos modalidades de enseñanza que guían la adecuación de los contenidos y que considero pueden servir no sólo en los casos de inclusión educativa, sino en todo funcionamiento pedagógico a nivel superior. En primer lugar se encuentra la *enseñanza multinivel* que autoriza a los educandos a centrarse en el desarrollo de los conceptos a través de los contenidos, pero con diferentes objetivos o niveles de dificultad, es decir, con ayuda de un currículum superpuesto que pretenda conseguir varios aprendizajes en una misma tarea o mediante ejercicios con diferentes grados de dificultad. La segunda modalidad es la *estrategia de la pirámide*, en la cual, dentro de una hipotética y metafórica pirámide, se examina el contenido, se priorizan los conceptos en distintos niveles de actuación. El primer nivel es la base, que consiste en señalar aquello que todos los educandos necesitan aprender, mientras que el nivel intermedio se dedica a la información

que deberían recibir la mayoría de los estudiantes, así que por último, en la parte superior se concentra aquello que algunos estudiantes llegan a aprender.

Los pasos para adaptar los contenidos son los siguientes:

- a) Definir qué contenidos no están sujetos a permutación.
- b) Organizar los temas y subtemas.
- c) Utilizar “palabras claves” para ayudar a memorizar, organizar, entre otros.
- d) Determinar las secuencias que sean acordes a los niveles de exigencia logrados.
- e) Ajustar la complejidad y profundidad.

Sánchez, Cantón & Sevilla (2000) aconsejan que cada contenido debe estar valorado por las experiencias sociales y personales, es decir, que el propio alumno pueda constatar su veracidad, su funcionamiento y desarrollo integral como referente y base de acción educativa, especialmente en los casos con estas necesidades. “Las implicaciones de lo que se aprende, para la vida diaria, deben explicarse, discutirse, demostrarse y documentarse para mantener un buen nivel de interés y desempeño en los estudiantes con requerimientos de instrucción especial” (pg. 165).

Cuando algún aspecto del currículum pareciera no poderse abordar desde la dinámica habitual del grupo, se necesita analizar tres vías de actuación: a) si produce un enriquecimiento, se puede abordar desde las adecuaciones organizativas y metodológicas, b) intervención directa hacia el alumno, o c) abordaje áulico si dicho contenido es reforzado por algún servicio especializado externo a la clase (Puigdemívol, 2000). La anterior consideración es atinada para tomarse en cuenta cuando suceden discapacidades, especialmente de tipo intelectual, cuyo tratamiento puede ser apoyado por otros profesionales, y para que el profesor entienda hasta qué punto puede plantear las estrategias convenientes para satisfacción de todos los alumnos

2.9.2.3 Metodología

En este apartado se enaltece la pregunta ¿cómo enseñar?, la cual está dirigida a las actividades que comprenden el proceso enseñanza – aprendizaje como son principios, métodos y técnicas, es decir, los componentes de la didáctica. Se busca reformular e introducir nuevas y diversas estrategias, y organizando distintos recursos que están disponibles para el maestro y puedan armonizar con su variada práctica.

En la adaptación curricular, dichos principios, métodos y técnicas deben estar aprobados, según Aranda (2008), por cuatro principios básicos y, por lo tanto, contemplados por el profesor durante el ejercicio de su planeación:

Principio de actividad: Promover el aprendizaje partiendo de la experiencia.

Principio de individualización: Entender al alumno desde sus esferas ambiental, genética, cultural, social, ideológica, entre otros.

Principio de socialización: Fomentar el espíritu colaborativo, participativo, responsable y democrático.

Principio de globalización: Planteamientos didácticos que tomen en cuenta conexiones y relaciones para lograr el aprendizaje

Todo gestor educativo debe tener muy claro que la mejor metodología es la que promueve mayor comunicación e interacción entre los actores de la comunidad educativa, es decir, implicando alumnos y entusiasmando maestros. García, et. al. (2000) aconsejan proceder de lo más sencillo a lo más complejo en esta materia. Se deben organizar los contenidos en unidades o partes asequibles en forma lógica, pues la evaluación procesual dará fe de la calidad de los resultados que vayan arrojando estos educandos a lo largo del transcurso de la materia.

Cualquier profesor que diseñe esta arquitectura curricular debe entender que esta situación no se opone a la enseñanza grupal, como en muchas situaciones se ha llegado a entender dada la frecuencia de estas prácticas, pues él necesita de la interrelación y participación activa de todos los alumnos en el aula apoyando claramente la socialización.

Además de lo anterior se debe evitar la enseñanza repetitiva no significativa, pues el aprendizaje autorregulado necesita que el docente proporcione herramientas necesarias, lo cual implicaría transformaciones en las actividades docentes y generar una competencia pedagógica inusual, ya que la repetición de contenidos se ha implementado sin mesura, mientras la educación superior ha inclinado más su posición hacia la autonomía profesional y personal del estudiante.

También es viable la propuesta de activar la estrategia de aprendizaje cooperativo, la cual busca que el estudiante se adiestre en el plano de la colaboración entre sus contemporáneos, conformando equipos de entre tres y cinco integrantes, por lo general. Esta estrategia genera diferentes habilidades cognitivas de orden superior, lo que ocasiona la aparición de respuestas creativas en la resolución de problemas. En los grupos cooperativos se exponen abiertamente las ideas, opiniones y críticas que sostienen todos los integrantes ante el resto de compañeros, potenciando la capacidad verbal.

Dichos grupos se organizan pensando en las diferentes capacidades de comunicación y habilidades para terminar una tarea con las que cuentan sus integrantes. Se procura comenzar con grupos pequeños que evite el aislamiento, consciente o inconsciente, de algún alumno y además se allana el camino para que todos puedan laborar adecuadamente con el cumplimiento de alguna meta en común.

Resulta conveniente subrayar que el cumplimiento de los objetivos grupales no eclipsen los logros individuales, pues estas estrategias sólo buscan respaldar dicho proceso, bajo el enfoque del aprendizaje sociocultural. El profesorado debe combinar actividades relacionadas entre sí en periodos de tiempo similares, especialmente cuando se detecta alumnado con discapacidad sensorial o intelectual. Mientras que los educandos desarrollan la actividad, el maestro puede evaluar y controlar sistemáticamente la actuación de cada componente a través de diferentes medios de evaluación por competencias como las listas de cotejo o rúbricas; al tiempo que induce gradualmente a cada uno de sus estudiantes, discapacitados y no – discapacitados, al medio propicio para autoevaluarse con

medios que más adelante se podrán detallar. Una vez terminada la actuación en equipos, la evaluación se centrará en el comportamiento cooperativo. Es factible registrar y recompensar los logros individuales y grupales, proporcionando un sistema oportuno de retroalimentación.

También es posible hacer uso de proyectos, los cuales son estudios profundos en los que los educandos exploran un tema en concreto. Pueden resolver un problema expuesto a través del método de caso, también llamado “aprendizaje basado en problemas”. Con las recomendaciones anteriores se posibilita el uso de contratos, mismos que son acuerdos formales entre profesorado y alumnado sobre las tareas a desarrollar y el grado de compromiso pactado. Estas estrategias se han recomendado pensando en la población escolar con dificultades intelectuales, especialmente quienes han experimentado obstáculos para la abstracción y la comprensión.

La Universidad Complutense de Madrid (s/f) también recomienda utilizar otras técnicas didácticas, tales como el *focus activities*, *actividades de tiempo libre*, *metáforas* y *role – playing*. Respecto al *focus activities*, éstas son actividades que se utilizan al inicio de clases, motivan a los alumnos, bloquean los elementos distractores y activan los conocimientos previos. Mientras tanto, las *actividades de tiempo libre* ocupan dichos momentos a los educandos para que realicen otros ejercicios en caso de que el resto de compañeros sigan desempeñándose en la tarea original. Las *metáforas* sirven para mostrar semejanzas y diferencias entre dos conceptos, uno nuevo y otro añejo para ser de fácil aprehensión ante el alumno; útil para analizar comparaciones entre dos ideas. El *role playing* es utilizado para examinar la información posible, relacionarla con una temática y recrear situaciones reales en las que se necesita practicar un conjunto de habilidades adquiridas. Para esta última situación los educandos, voluntariamente, asumen un rol de personaje y representan una escena relacionada utilizando algún concepto o la resolución de un problema.

Estas actividades pueden ser implementadas pensando en aquellos que están en condiciones de discapacidad sensorial y motora, pero también aquellos cuyos obstáculos, además de ser intelectuales, son de corte socioemocional, de

tal manera que necesitan recontextualizar su visión particular, alternando diferentes modalidades de percepción del problema a resolver, fortaleciendo la generalización.

La adaptación de cualquier tarea busca que cualquier tema, contenido y finalidad sean compartidos con tal de adquirir los mismos aprendizajes, conceptos, procedimientos y marcos generales de actuación. Como se explicó con antelación, es necesario partir del currículum oficial y del diagnóstico inicial que cada catedrático realiza al iniciar cada curso sobre los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre el próximo contenido a trabajar. Si no se cuenta con el diagnóstico psicopedagógico, los anteriores recursos nombrados se enfrentarían con el establecimiento de las adaptaciones de contenido, ateniéndose a la estrategia de la pirámide que se ha explicado antes. “Cuando ya se ha decidido qué se va a enseñar, hay que determinar a través de qué estrategias, con qué método de trabajo. Y entonces cuáles serán las tareas a realizar, con qué secuencia, en qué agrupamientos y qué ajustes son necesarios” (Universidad Complutense de Madrid, s/f, pg. 42).

2.9.2.4 Agrupamiento

Muy cercano al cuestionamiento metodológico, se necesita explicar cómo es el manejo grupal en el caso de existir compañeros con las características propias de las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, pues como se explicó en la sección anterior, tanto las condiciones de afectación neuromotora, sensorial o intelectual, así como de corte socioemocional pueden ser abordadas desde un abordaje educativo pertinente.

Cualquier adaptación curricular necesita revisar la dinámica grupal y subgrupal que gestionará el profesorado, pues es necesario definir en todo momento si cada actividad exige esfuerzo en forma individual, en binas, tercias o con un número mayor a cuatro integrantes, con el fin de sobrecompensar los desfases que implican las discapacidades y las no - discapacidades. “El trabajo en equipos permite recabar más información, ya que cada uno de los integrantes de

los equipos aportaría sus propias experiencias y conocimientos, sin verse limitados por la elección de un procedimiento individualizado” (García, et. al., 2000, pg. 139).

Como se ha mencionado, es importante favorecer estructuras que aseguren la interacción entre profesores y alumnos, así como estudiantes entre sí mismos. “El clima de la clase debe estimular las preguntas y las respuestas, debe valorar todas las aportaciones, debe mostrar a los alumnos que realmente se aprende de los demás y que todos pueden aprender” (Martín, 2007, pg. 461). Considero importante mencionar que el nivel de autonomía acariciado en el salón de clases se vincula directamente con la planificación estratégica que alcancen los mayores niveles de autorregulación.

La organización del alumnado también debe ser flexible, es decir, evitando la concentración de alumnos con necesidades educativas especiales, conformando la mayor heterogeneidad posible, pues el propósito inclusivo radica en que la toma de decisiones debe suceder en el auge de la pluralidad, conservando la esencia de la diferencia para los propósitos pedagógicos posibles, abono principal para catalizar las respuestas educativas necesarias.

Lo importante del manejo grupal es devolver la responsabilidad personal que cada estudiante tiene sobre sí mismo. También es obligatorio generar un clima de confianza en donde los errores individuales y colectivos sirvan para reflexionar, aprender y mejorar. Los grupos también sirven como caldo de cultivo para incrementar la inmadurez personal, debido a la sobreprotección con la que actúan los compañeros no discapacitados, por lo cual cada elemento debe asumir su propia responsabilidad y definirse como constructores de su propio desarrollo.

Estos ambientes bien estructurados generan espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula, siendo permitido expresiones correctas y mesuradas del humor y la risa. Existen tres formas de agrupamiento:

- a) *Gran grupo*. Todos los miembros del grupo áulico participan como un solo equipo.
- b) *Grupos*. Dependiendo del objetivo de la actividad, es preferible concentrar equipos de dos a seis personas con el fin de asegurar la

oportunidad equitativa de participación.

- c) *Individual*. Actividades en las que sólo puede desempeñarse un individuo a la vez, quizá con ayuda del profesor.

Para la realización de tareas es importante conformar distintos tipos de grupos. Por ejemplo, los *grupos afines* que se conforman en función de los conocimientos previos, intereses o capacidades para que todos los miembros del equipo puedan aportar y aprender, retando a sus propias necesidades. Los *grupos heterogéneos* consisten en formar equipos con integrantes de distintos niveles de capacidades y destrezas para realizar tareas en común y aprendan a coordinarse buscando el bien para todos. “Este tipo de grupo es recomendable cuando se trabaja en objetivos relacionados con la solución de problemas y/o aprendizaje de conceptos básicos” (Universidad Complutense de Madrid, s/f, pg. 11). Los *grupos de interés* implican la ejecución de actividades con sus compañeros, compartiendo los intereses que existen en común y los descubrimientos que desafían el estudio de ciertos temas. La *tutoría entre pares*, como se explica desde la óptica vygotskyana, involucra la ayuda entre compañeros para la operación de tareas específicas; el alumno con necesidades educativas especiales se beneficia con la enseñanza individualizada al reorganizar el conocimiento por medio del lenguaje habitual de un coetáneo áulico. Por último, los *mentores* son los estudiantes de mayor edad o clases avanzadas que se les ha asignado la responsabilidad de apoyar con asesorías a esta población.

La Universidad Complutense de Madrid (s/f) aconseja a todo el profesorado de nivel superior decidir las formas idóneas de agrupamiento para cada situación o tareas a realizar. Para ello, se recomienda obedecer algunas reglas establecidas para la conformación de cualquier estilo de agrupamiento:

- ❑ Identificar fortalezas de cada componente del agrupamiento.
- ❑ Establecer objetivos o tareas a lograr.
- ❑ Determinar el tiempo necesario para la ejecución en conjunto.
- ❑ Acuñar con claridad las reglas y organización de los equipos.
- ❑ Definir la forma de trabajo como equipo.

- ▣ Aunado a lo anterior, distribuir las responsabilidades personales, respetando el rol asignado en cada equipo.

Lo más rescatable en cualquier forma de agrupamiento o metodología es que la imitación por parte de los alumnos con necesidades educativas especiales optimizará las actitudes proactivas. Estos agrupamientos deberán combatir la “instalación en el déficit”, es decir, autosabotaje explícito y consciente, o que los compañeros deriven en una actitud sobreprotectora, como ya se había citado con anterioridad (Puigdemívol, 2000).

2.9.2.5 Evaluación

Para abordar el tema de evaluación en las adaptaciones curriculares, la estrategia de planificación y de actuación docente es básica, y debe estar fundamentada en los criterios que guían la toma de decisiones respecto a los aprendizajes y la organización de la enseñanza para que todos los educandos puedan ser beneficiados (Caparrós, 2001).

Los criterios de promoción escolar encierran preguntas tan básicas como ¿en qué?, ¿cómo? y ¿cuándo evaluar? Con estos abordajes, se pretenden modificar los instrumentos utilizados y los cánones que se vierten en las expectativas de aprovechamiento académico, revisando los enunciados de los objetivos y la satisfacción buscada.

Jorba & Sanmartí (1996, como se cita en Martín, 2007) declaran que se deben producir tres tipos de regulación: los objetivos de aprendizaje, la capacidad de anticipar y planificar las acciones necesarias, y la autogestión de los errores y dificultades. Los anteriores preceptos representan los criterios para realizar la debida adaptación.

“Son adaptaciones en los procedimientos e instrumentos de evaluación. Se considera también quién evalúa y sobre quién se evalúa. Los destinatarios son los alumnos, los procesos de enseñanza / aprendizaje y la práctica docente” (Aranda, 2008, pg. 9). García, et. al. (2000) aclaran que los elementos comprometidos en la revisión de la evaluación son los criterios y estrategias utilizadas, las técnicas e

instrumentos y los momentos de evaluación. La evaluación, en todo sentido, debe ser congruente tanto con los objetivos como con la metodología utilizada.

La evaluación, fundamental en este proceso, posibilita el análisis de las adaptaciones, y con ello el avance y el esfuerzo del alumnado con necesidades educativas especiales, el resultado obtenido, la eficacia de la estrategia académica y de la intervención docente. Las adaptaciones curriculares deben considerar a la evaluación como el hilo conductor del progreso esperado en la población con necesidades educativas especiales. Su planeación debe resultar especialmente cuidadosa, pues debe paliar los desfases de los aprendizajes ocurridos con anterioridad, la formación por competencias y los principios constructivistas, por lo que la evaluación también es reflejo fiel de la intención docente, lo cual habla que en la inclusión educativa la evaluación es la hoja de ruta de nuestra acción educativa y cómo podemos palpar nuestro propio trabajo cotidiano.

Tabla 6. La evaluación. Autoría: Aranda (2008)

<i>Tareas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento básico del alumno. - Conocimiento inmediato del alumno. - Valoración del proceso de aprendizaje. - Valoración del rendimiento.
<i>Procesos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación mediante registros o anecdotarios. - Medición de objetivos y capacidades. - Recapitulación de las diferencias entre los logros obtenidos y los aprendizajes previos al proceso pedagógico.
<i>Instrumentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tests, pruebas o escalas. - Análisis del producto.
<i>Áreas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos físicos: Visión, audición, motricidad, lenguaje. - Aspectos psicológicos: Atención, memoria, hábitos, intereses, adaptación social y escolar. - Aspectos pedagógicos: Adquisición de técnicas lectoras, numéricas, operatorias, ortográficas, entre otras.

Martín (2007) recomienda, para concretar el propósito constructivista y competente, ejercer la autoevaluación o representación personal de la propia forma de aprender; además de la coevaluación o examen muto del proceso de

aprendizaje acontecido. También acusa a la evaluación mutua como medio eficaz, cuando el estudiante recibe información que contrasta con la suya para revelar aspectos que el propio educando no había advertido en su momento.

Otra propuesta importante es que el profesorado debemos contar con un abanico de fuentes de evaluación que provean de mayor información sobre los avances y logros del alumnado con necesidades educativas especiales, tales como entrevistas, trabajos escolares, por mencionar algunos, cuidando la esencia del currículum oficial y los armazones escolares y prescriptivos con los cuales ha sido construido.

Los criterios de evaluación en las áreas a desarrollar se realizan acudiendo al currículum y destacando los objetivos a evaluar. Se enmarcan los conocimientos adquiridos, las adaptaciones propuestas y objetivos conseguidos hacia el final del proceso pedagógico. Estos criterios deben ceñirse a cada una de las actividades que sean aplicadas a los alumnos, ya sean exposiciones orales individuales o en equipo, o trabajos a elaborar fuera de los horarios de clase.

Las aptitudes psicopedagógicas se miden mediante una observación minuciosa de la evolución de los aprendizajes pretendidos (Aranda, 2008; Caparrós, 2001; Universidad Complutense de Madrid, s/f). En plena correspondencia con la corriente constructivista, la Universidad Complutense de Madrid recomienda echar mano de las estrategias comunes de evaluación como son las listas de cotejo, listas de control, cuestionarios, portafolios y rúbricas. La evaluación obliga siempre a reflexionar la utilidad con la que es practicada y los fines, abiertos y encubiertos. Si se pretende unir en matrimonio la inclusión educativa, como la práctica política humanista, y la formación por competencias, imperativo educativo global, se podrá entender cómo ha sido nuestra ejecución y cuidado del currículum mediante los medios evaluativos procurados.

2.10 Significatividad en las adaptaciones curriculares

Coincidiendo con las propuestas constructivistas del aprendizaje, Aranda (2008) estima necesario implementar toda acción docente basándose en los

conocimientos e intereses del alumnado. El Institut Català D'altres Capacitats (s/f) considera que estos conocimientos e intereses deben constar destacadamente para alimentar las propuestas a desarrollar. El profesorado universitario se favorece con las propuestas que parten de España, pues pueden contactar de modo directo e íntimo con dichos conocimientos previos e intereses, ya que todo el alumnado inscrito en algún programa de educación superior, supuestamente, lo hace en pos de desarrollar científicamente su propia vocación, por lo que sus intereses y motivaciones están inmersos en su disposición y son, paralelamente, materia prima para los catedráticos.

Los conocimientos previos entablan la relación entre el engranaje cognoscitivo previo y la información novedosa. Esta propuesta de corte ausubeliana recorre toda la acción educativa dirigida a alumnos con necesidades especiales, con o sin discapacidad. Las propuestas e iniciativas, que nazcan desde la ebullición de sus conocimientos previos y motivaciones, delatan los intereses que poseen los estudiantes, advirtiendo el significado que otorgan a la parcela de realidad que es objeto de su interés. “La participación activa de todos los alumnos del aula en estas adaptaciones curriculares constituye el gran medio para situarnos en una punta de lanza de la necesaria evolución psicopedagógica” (Institut Català D'altres Capacitats, s/f, pg. 2).

Relacionando los conocimientos previos y los intereses, todo profesor se encuentra en posibilidades de programar actividades donde el estudiante construya su aprendizaje y descubra “un nuevo esquema cognitivo más adecuado para comprender la realidad” (Aranda, 2008, pg. 13). Los niveles de desarrollo esperados son acompañados pedagógicamente por el profesor para la operación de cualquier tarea de aprendizaje. La formación de una nueva base de conocimientos necesita de las adquisiciones previas, por lo que los maestros están en la plataforma idónea para aludir a experiencias adyacentes, tanto personales como académicas, para fortalecer dicha construcción (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000).

Un tema muy recurrente que se presenta en una vasta literatura (Aranda, 2008; Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000; Universidad Complutense de Madrid, s/f)

y que resulta una de las mayores apuestas para consolidar un aprendizaje significativo es la motivación. Ésta se puede lograr mediante una serie de estrategias psicopedagógicas de corte conductual como son:

- Incrementar la sensación de seguridad en el estudiante, adecuando las tareas a su nivel de comprensión.
- Otorgar retroalimentación.
- Desarrollar y extender el campo de intereses y preferencias.
- Interdisciplinariedad de los contenidos.
- Reforzamiento positivo y autorreforzamiento de los pequeños logros y promocionando el autoelogio.

La disposición del alumno es muy importante, pero si ésta muestra deficiencias, es necesario motivar al estudiante con ejemplos o demostraciones que tengan por intención significar el aprendizaje y asociarlo con aquellos que ya están contruidos. Esta coyuntura es esencial en el trabajo de educación superior, sin embargo, no son los únicos atajos que puede desempeñar el profesor, pero no se indican en el presente trabajo, pues cada población es distinta y los disparadores motivacionales y volitivos cambian y dependen del contexto sociocultural, delatando que, al igual que la evaluación, los resortes emocionales deben ser analizados bajo el lente sociocultural y sus respectivos valores, apoyando el discurso crítico de Gimeno & Pérez (1996) y Vlachow (1999), como también el componente social casi invisible que aparece bajo toda necesidad educativa especial.

“Para que exista significatividad en el aprendizaje, debemos partir de la realidad y experiencia personal del alumno, el contexto sociocultural y escolar en que vive para observarle, diagnosticarle y conocer sus intereses para tomar el punto de partida de este proceso” (Aranda, 2008, pg. 12). Cualquier adaptación del acceso o los elementos del currículum puede ser entendida desde dos ángulos de profundización pedagógica. Ambos son nominados como “significativa” y “no – significativa”.

2.10.1 Adaptación curricular significativa

La adaptación curricular significativa es aquella que afecta los elementos curriculares básicos que transforman las bases constitutivas, desde la introducción, contenidos y objetivos. Los beneficiarios de estas acciones son los alumnos con obstáculos serios para conseguir el aprendizaje y pueden abarcar todas las áreas curriculares.

Se aconseja que el profesorado investigue la causa del déficit y actúe en él para corregirlo, vía curricular, realizando modificaciones particulares o planteamientos curriculares específicos. Caparrós (2001) también estima como adaptación curricular significativa la programación individualizada.

Se han estimado que también las no – discapacidades pueden configurarse en este rubro, ya que los desajustes pueden ser muy variados, tales como rebeldías, conductas antisociales o dificultades para adaptarse al ritmo de las dinámicas personales, sin embargo, es necesario ser muy cuidadoso en este panorama, ya que este tipo de dificultades afectivas y conductuales puede llevar a que el alumno desee manipular al profesor y ajustar la clase a la medida de su inmadurez, por lo que cualquier intervención en este tipo de obstáculos sea, de preferencia, consultada con el equipo interdisciplinario o autoridades académicas.

El proceso que deriva en este tipo de adaptaciones es el siguiente, sugerido por Blanco (2007):

- ▶ Priorización de algunas capacidades contempladas, vistas a través de la determinación de los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación. “Renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno” (pg. 426).
- ▶ Introducir o maximizar algunos factores contemplados en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- ▶ Eliminación desde ciertos objetivos, contenidos y criterios de evaluación hasta áreas curriculares completas del programa oficial. Esta situación se hace presente por la introducción de otros contenidos o la preferencia por ciertos aprendizajes durante algunas fracciones del ciclo escolar.

2.10.2 Adaptación curricular no significativa

La adaptación curricular no significativa implica aquellas ejecuciones de los elementos básicos o de acceso al currículum sin afectar la esencia de los contenidos, objetivos y evaluación.

Blanco (2007) resume la esencia de este tipo de adaptaciones en que no alteran la silueta de los elementos prescriptivos del currículum, pues lo que importa se reduce a la metodología y evaluación o, en un caso más intenso, se introduce, amplía, matiza, elimina o agregan algunos contenidos no torales.

Tabla 7. Tipos de adaptación en los elementos del currículum. Autoría: Aranda (2008)

Elementos del currículum	Adaptaciones no significativas	Adaptaciones significativas
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar unos objetivos frente a otros. - Cambiar la secuencia de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar secuencia. - Introducir elementos específicos, complementarios o alternativos.
<i>Contenidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar un área o bloque. - Priorizar un tipo de contenido. - Modificar secuencia. - Eliminar contenido secundario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir un contenido propio de la discapacidad. - Eliminar un área o los contenidos nucleares de un área.
<i>Metodología y organización didáctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar agrupamientos. - Modificar la organización especial y temporal. - Modificar procedimientos didácticos. - Introducir actividades alternativas. - Introducir programas propios. - Modificar y seleccionar materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir métodos y procedimientos complementarios. - Introducir recursos específicos. - Introducir mobiliarios y espacios propios de la discapacidad.
<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar la selección de técnicas e instrumentos de evaluación. - Adaptar las técnicas e instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir criterios de evaluación específicos. - Adaptar criterios de evaluación diferentes a los comunes. - Modificar los criterios de promoción de curso o ciclo.
<i>Tiempo</i>	Modificar la temporalización	Modificar la temporalización

	prevista para un determinado aprendizaje.	prevista por un año o más de permanencia en el ciclo.
--	---	---

2.10.3 Seguimiento de las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares, así como cualquier programa oficial, están sujetas a constantes y sucesivas modificaciones en función de los factores que emerjan desde la práctica habitual, con el fin de brindar el continuo suficiente para comprometer el trabajo competente que se ambiciona conseguir en el marco del nivel superior de educación. Este seguimiento debe recoger los progresos de los estudiantes y evaluar la calidad de las decisiones adoptadas.

ANUIES (s/f) propone otras formas de seguimiento como la revisión del rendimiento académico, tanto de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, como de los compañeros que interactúan con los primeros, vistos a través de la evaluación auténtica, estilos de inclusión y desarrollo de la dinámica endogrupal, actitudes hacia la discapacidad por parte de la comunidad académica, efectividad de los profesores que han interactuado con la población con necesidades educativas especiales y asistencia a cursos de actualización. Por todo lo anterior, se necesita que la gestión académico – administrativa accione distintas formas de seguimiento, según sus funciones y nivel de injerencia institucional, así como poder de influencia para el cambio seguro en el currículum oficial.

2.11 Rol del profesor

En el proceso de enseñanza – aprendizaje, obedeciendo la congruencia marcada por los principios constructivistas de la pedagogía inclusiva, el papel del profesor necesita ser enarbolado desde la mediación.

Gimeno & Pérez (1996) revelan que la mayoría de los programas, especialmente en el siglo XX, estaban conformados de tal manera que se cumplieran algunos supuestos, como por ejemplo que cada alumno se desempeñase hasta lo que sus capacidades le permitieran, por lo tanto se

consideró prudente atender la diferencia desde la programación individual que tuviera estrategias de enseñanza precisa para unidades discretas y distinguibles de contenido, bien delimitadas en un estilo pedagógico transmisor. Este elemento aún no ha sido totalmente desechado, ya que el manejo conductual se hace presente cuando el profesor asume un rol directivo, en pos de apoyar su autoridad, pero también respaldando su sapiencia y liderazgo áulico, con lo cual es propio que el profesor sepa cómo flexibilizar su rol ante cualquier tipo de estudiante, incluido aquel con necesidades educativas especiales.

Guardando cierta oposición, pero cuidado las formas finas de la congruencia, con el párrafo anterior, Caparrós (2001) aclara que se necesita un profesorado reflexivo de la actividad diaria, utilizando posteriormente sus conclusiones para innovar su práctica. La sistematización de dichas experiencias aumenta la capacidad del profesorado de resolver los problemas presentados de forma aguda y eficaz. Jiménez & Vila (2000) apoyan la anterior propuesta en el tenor que el profesorado puede revisar y aceptar sus propias diferencias naturales para crear la suficiente empatía y acoger la diferencia característica del alumnado.

En términos estrictamente pedagógicos, el académico es un modelo de comportamiento estratégico, pues tanto su proceder, su evaluación y pensamiento deben ser estratégicos, es decir, concientizar a sus alumnos de que este comportamiento es un criterio de evaluación. Este modelo vicario, que funge como figura que es objeto de observación y por medio del cual se aprende (DiCaprio, 2001; Shunk, 2012), despierta expectativas de confianza y deseos de aprender en el alumnado. Si su práctica no es reflexiva y autoevaluativa crítica, podrá permitir que las adaptaciones curriculares se vean invadidas por el currículum oculto, transmitiendo actitudes y posturas que no se amalgaman con la inclusión educativa.

La propuesta de Aranda (2008) caracteriza al profesor bajo las siguientes funciones:

- Fomentar un clima seguro y distendido.
- Atención permanente a los intereses y propuestas de los estudiantes.
- Preparar una plataforma disponible para la acción y experimentación.

- Observar la evolución académica de los alumnos.
- Intervenir modificando lo necesario.

Caparrós (2001), apoyando las estrategias de evaluación por competencias, enmarca que los maestros deben de realizar dos acciones que impacten la realidad social del aula. La primera es un “estado de olería” o vagabundeo, utilizando el término de la metodología etnográfica, en la que el profesor recaba de modo informal información mediante observación e indagación con los actores involucrados. Los resultados podrán alertar al catedrático a descubrir cualquier alteración en el rendimiento estudiantil para corregir una situación indeseada, la cual es altamente recomendable, pues los alumnos no discapacitados son especialmente reacios a demostrar las dificultades en formatos formales, así que esta actividad demostraría la necesidad de activar adaptaciones curriculares. Este procedimiento también es resultado de una cualidad personal para conocer a sus alumnos y adaptarse a las características de cada uno, por lo que es muy importante que el docente universitario se guíe por su vocación docente, sin importar que no lo sea originalmente. El Institut Català D’altes Capacitats (s/f) concuerda con esta perspectiva al señalar que es imprescindible el conocimiento neurológico de los alumnos para una sana planificación e incorporación del saber científico que contrarreste un posible fracaso escolar.

La segunda situación propuesta por la primera autora española citada es la preparación previa como parte de la formación permanente del profesorado en ejercicio. Ésta se resuelve con la participación activa en la formación de maestros que ayude al desarrollo de las capacidades personales y competencias magisteriales. Sin embargo, Marchesi (2007b) asume que la preparación permanente del profesorado debe ir de la mano con el cambio de actitudes y nada más propicio que desarrollando su conocimiento sobre la diversidad del alumnado y su habilidad para enseñarles.

Todo maestro debe ser consciente sobre los factores internos y externos respecto a su rol docente que pueden interferir con este pretendido cambio de actitudes, los cuales pueden ser la retribución económica, las condiciones de trabajo, su valoración social y expectativas profesionales propias.

Existen seis rasgos que son relevantes para el fortalecimiento del rol docente, los cuales son: compromiso por ayudar a los educandos, afecto, conocimiento de la didáctica de la asignatura impartida, dominio de múltiples métodos de enseñanza, capacidad reflexiva y facilidad para el trabajo en equipo.

2.12 Intervención interdisciplinaria

Las adaptaciones curriculares, valoradas y sumergidas por entero en la práctica, requerirán en la mayoría de los casos del servicio de un equipo interdisciplinario que trabaje de la mano con el catedrático.

En la educación básica es entendible que el maestro de grupo no contenga las competencias de otras áreas disciplinarias, como son las referentes al psicólogo, el trabajador social, el experto en comunicación humana o el médico pediatra. En cambio, en educación superior, el trabajo interdisciplinario supone la participación de otros profesionales, generalmente del área de psicología, concentrados en un posible departamento psicopedagógico. Sin embargo, las IES pueden enlazar a sus estudiantes a otros profesionales en caso de requerir dichos servicios y solicitar su aportación a modo de coadyuvar los quehaceres científicos que estimulen, entre otros ejercicios, las adaptaciones curriculares.

Ya sea con profesionales externos o internos que formen equipo interdisciplinario, la naturaleza de sus objetivos es de índole pedagógica, pues se debe prestar atención a los procesos educativos generales, la metodología didáctica o las interacciones entre profesores y alumnos. Sus funciones están más cercanas al asesoramiento, pues la intervención debe ser amplia y enriquecedora, abarcando gradualmente a la totalidad de la comunidad académica. La intervención nunca es exclusivamente institucional o individual, “es necesario conseguir un equilibrio entre las actuaciones centradas en la mejora de los procesos educativos generales y la atención a las necesidades individuales de los alumnos... En el caso de alumnos con necesidades muy graves o específicas y en las edades tempranas, la atención directa al alumno tendrá un mayor peso e importancia” (Blanco, 2007, pg. 435).

La relación entre el profesor y el equipo interdisciplinario debe ser constructiva o en colaboración. Implica la búsqueda de soluciones entre ambos profesionales aportando y complementando las diferentes perspectivas. En esta participación, implicación y corresponsabilidad, tanto académicos como institución incorporan las estrategias y contenidos que permiten la evolución del educando en su nivel de maduración.

Por todo lo anterior es que se concluye como necesaria la estrechez entre todos los miembros de la comunidad académica, teniendo nosotros como profesores, el privilegio de ser eje principal de las adaptaciones curriculares, mostrando el interés en el acercamiento a los departamentos que provean estos servicios en cada IES y cuyo trabajo en conjunto es determinante para el avance del estudiantado.

2.13 La gestión universitaria en la inclusión educativa

En toda organización escolar, como ya había mencionado anteriormente, la gestión es un mecanismo de acción central que permite el sano funcionamiento de los sistemas educativos y sus instituciones. Dicho proceso, derivado y evolucionado del complejo administrativo, permite a las IES procurar el desempeño de la inclusión educativa como parte de sus metas a conseguir, pues como mencionaría la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010a) “es un conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es (...) un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (pg. 55). Esta acción, conceptuada desde una dependencia federal y destinada con especial énfasis en las escuelas primarias públicas, podría ser entendida como poco adaptable a una organización como lo es Universidad Iberoamericana, sin embargo, desde la óptica empresarial que ha trasminado los procedimientos estatales, la gestión es concebida como “una visión especial de la administración que busca la cooperación en cuanto al imperativo de formar parte de la realidad con un proyecto definido y creados en términos relativamente

racionales” (Arellano, 2010, pg. 51), porque lo que busca es superar los destellos fríos e impersonales de la administración y la intolerable burocracia por un manejo interpersonal que permita el cumplimiento de las metas institucionales.

Otras definiciones reflejan el talante que implican las ambiciones naturales de la gestión en el marco educativo, pues también se le apunta como la disposición y coordinación de los recursos individuales o colectivos para obtener los resultados deseados. Sin embargo, la SEP (2010a) zanja las discusiones conceptuales definiendo la gestión a tres bandas: a) es, con gran énfasis, *acción*, pues siempre se desea lograr u obtener una meta, como ya se había explicado con antelación, pues la acción es producto de la autonomía y capacidad de autotransformación, así como un fiel reflejo de la reflexión, ya sea particular o plural, como mencioné líneas atrás; b) es *investigación*, pues supone el conocimiento de fenómenos sujetos a la observación, como lo son los procesos formativos y de aprendizaje, con el ánimo de describirlos, comprenderlos o explicarlos bajo un análisis crítico e interpretativo, pues dicho proceso es sustentado por teorías, hipótesis y supuestos; c) por último, es *innovación y desarrollo*, porque su eficacia se posa en los propósitos y fines perseguidos, según la pertinencia del contexto, siendo también un proceso inventivo que anhela difundir y desarrollar competencias para su uso.

Otra definición más concisa la brinda Cortés (2009), al señalar que la gestión, más que una competencia, es una capacidad para regular el recurso humano, material y temporal para acariciar los objetivos previstos. La gestión facilita el “organizar los distintos sistemas que existen en su interior y emplear herramientas e instrumentos de dirección” (pg. 108).

Pozner (2000) aclara que la gestión entraña varias dimensiones, como son la participación de los actores en sentido colectivo y horizontal. Se cristalizan los procesos teórico – prácticos para una mejor gobernabilidad de la institución educativa. Si se desea generar una plataforma propicia para la inclusión educativa, entonces es necesario obedecer a la naturaleza interdisciplinaria de la gestión, donde quedan engarzados los saberes pedagógicos, gerenciales y

sociales. Como la gestión es una nueva y avanzada forma de administración, el mejoramiento debe ser continuo mediante la cristalización de la calidad, equidad y pertinencia.

Lo anterior es absolutamente coherente con las premisas de la filosofía educativa de Ibero Torreón, sustentadas en el Paradigma Pedagógico Ignaciano y su cosmovisión humanista. No sólo la inclusión embona con las metas propias de la institución, sino también con sus planteamientos administrativos del recurso humano y la exigencia que ANUIES (s/f, 1999) impone a todas las IES para modernizar y actualizar sus estructuras para un adecuado funcionamiento. Una de las constantes que caracterizan a la gestión en los centros educativos es que ésta tiene como su eje de rotación los aprendizajes construidos por los educandos, por lo cual sus efectos se involucran en la inclusión educativa.

En coincidencia con el párrafo anterior, la gestión educativa y su principal propósito se empezó a clarificar a raíz de la Conferencia de Jomtién, Tailandia, en 1990. Como señala Namó de Mello (2003), toda gestión encuentra su razón de ser en las necesidades básicas de aprendizaje, mismas que son vitales para la configuración de las políticas educativas por su carácter objetivo y articulador: objetivo porque centra su atención en el recurso humano con capacidades y necesidad de aprender, mientras que es articulador porque permite cualquier nivel de intervención en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Por esta situación, es que se considera que la gestión va de la mano con la inclusión educativa y con los mismos fundamentos filosóficos ignacianos que esgrimen que el acto educativo, pues es un efecto sucesivo de reflexión trascendental que no puede acaecer sin el afortunado acompañamiento del profesor. Por el escenario anterior es que Namó de Mello (2003) esgrime que las necesidades básicas de aprendizaje no sólo se presentan en niños y jóvenes, sino “también en aquellos que no tuvieron acceso a oportunidades de aprendizaje o que necesitan reingresar al circuito educativo en función de los nuevos desafíos que se les va presentando” (pg. 16).

2.13.1 Niveles de gestión

La gestión se ha debido clasificar en tres categorías, institucional, escolar y pedagógica, suponiendo un cambio rotundo en los estilos de colaboración e interacción intestinal en el marco educativo en pro de la sostenibilidad académica y la mejora de las prácticas escolares. La gestión, si bien no es exclusivamente eficaz en los casos de inclusión, sí es necesaria porque comprende una nueva forma de entender y dinamizar la humanización de los actores educativos. A continuación se detallan los tres niveles de gestión.

2.13.1.1 Gestión institucional

Siendo el nivel de mayor amplitud en toda organización educativa, especialmente si es en prelatura superior, su principal mecanismo es la traducción de las políticas públicas en las instancias administrativas.

Su principal engarce consiste en anidar las políticas sistémicas e hilvanar los procedimientos locales, estatales y nacionales, que en el caso de Ibero Torreón no sólo resume las aspiraciones de la Asociación de Universidades confinadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), sino también las directrices de desarrollo dictadas por la ANUIES (1999) y las que emanen de las diversas autoridades educativas.

Dicho parangón supone, encapsulada la esencia política, que la administración desemboque en pautas administrativas, presupuestos, planificación, programación, regulación, orientación, por mencionar algunas, y que a su vez éstas cumplan los desafíos exigentes en la calidad educativa, profesionalización docente o las escuelas inteligentes, por lo cual, si lo entendemos en las políticas públicas inclusivas del Plan Nacional de Desarrollo (2013) del Poder Ejecutivo Federal, Ibero Torreón necesita reforzar el proceso administrativo, pues los microsistemas deben verse en concordancia con el macrosistema.

Como quiera que sea, el logro de los resultados de calidad y la cultura evaluativa son aspectos que dimensiona este nivel de gestión (Namo de Mello, 2003; SEP, 2010a).

1.13.1.2 Gestión escolar

Toda institución educativa es una unidad dirigida a realizar transformaciones decisivas que optimicen el funcionamiento en la comunidad. Pozner (1997) señala que la trascendencia de toda unidad se cierne sobre la generación de los aprendizajes potentes para todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, maestros, directivos y padres de familia, en caso de educación básica. Estos aprendizajes deberían permanecer siempre en la agenda de las escuelas, especialmente las inclusivas, pues los aprendizajes pueden ser concebidos como heterogéneos y dispuestos para ser manipulados por todos los educandos sin que sus características particulares le obstruyan dicho proceso, tal como sucede con los estudiantes con necesidades educativas especiales, y por lo tanto en la diversidad del alumnado presente en la mayoría de las IES mexicanas, no siendo Ibero una excepción.

Una de las bondades, especialmente en materia inclusiva, de la gestión es la dialéctica que debe entablarse entre la unicidad y la colectividad. Es por lo anterior que se considera que es el lugar donde se conjugan varios elementos indispensables en toda IES, como son: la filosofía educativa, la intencionalidad administrativa, el establecimiento de los objetivos como consolidación de la identidad institucional, las vías para la estructuración de los ambientes de aprendizaje y los nexos ocurridos entre los principales actores.

Para mayor claridad y que el lector pueda captar la pieza vital de la gestión escolar, ésta es “el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculados con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela” (SEP, 2010a, pg. 60). Dentro del terreno administrativo, esta gestión facilita el trabajo en equipo, la apertura hacia el aprendizaje, la renovación de las prácticas, el

ambiente organizacional cohesionado por una visión de futuro, abordajes comprendidos desde la implicación de lo que es el sistema y cambio cultural.

Sin embargo, Pozner (1997) describe a la gestión escolar como la concentración de actividades que emprende el cuerpo directivo para posibilitar la intencionalidad pedagógica. Su objetivo primordial es nuclear: la unidad educativa hacia los aprendizajes de los educandos. Por esta razón, interviene sobre la globalidad institucional, incentiva la práctica pedagógica y valora a los sujetos como protagonistas del cambio educativo. Dicho ejercicio facilita los mecanismos que promueve el cuerpo directivo como lo es el trabajo colaborativo entre docentes, administrativos y estudiantes.

Las experiencias, las habilidades, las actitudes y los valores confeccionan los propósitos mediante estrategias y habilidades que aseguren el logro de objetivos propuestos por la misión y la visión de la organización escolar, por lo tanto, es indispensable el trabajo colegiado, más aún si en la filosofía y en el discurso institucional aparece continuamente la palabra “inclusión”, como sucede en el caso de Universidad Iberoamericana Torreón.

Los componentes que se revisan y modifican para innovar las prácticas gestoras desde la arena de la comunidad educativa son:

- ✓ Visión.
- ✓ Misión.
- ✓ Filosofía.
- ✓ Valores.
- ✓ Objetivos.

Como se había mencionado con anterioridad es central la importancia que cobra la misión, ya que ésta debe identificar las necesidades políticas y/o sociales que se busca cubrir (Arellano, 2010). En el caso de Universidad Iberoamericana Torreón la postulación de la cosmovisión humanista orientada hacia la construcción de un México justo y armonioso mediante personas íntegras y profesionales focaliza y volatiliza el pensamiento académico – administrativo. Esta misión permite apreciar la diferencia que sostiene con el entorno al enaltecerse como una organización educativa que, mediante el pensamiento humanista,

recrea las condiciones básicas del ser humano, su prestación de servicios y el ámbito nacional. Desde este momento, se concibe que el estudiante puede aportar a su medio social inmediato y mediato, siempre y cuando asuma su orientación humanista, y mediante la estructura académica que le permita dicha formación.

Arellano (2010) también apunta que la misión condensa, en alto grado y en manifestaciones indirectas, la toma de decisiones sucedidas dentro de la organización, en este caso, educativa. La función principal de toda misión es valorar, como es para Ibero Torreón, el acto educativo revestido de humanismo. Sin embargo, en pleno ejercicio democrático, la misión debe ser enfundada en forma colectiva a través del método de discusión en todos los actores educativos, soportando un proceso complejo de decodificación. “La trascendencia de un concepto como el de ‘misión’ radicaría tanto en su capacidad ordenadora respecto a los criterios de actuación como en sus intentos de recuperación del espacio humano para una acción como ésta” (pg. 64).

Ya una vez acuñada la intención de la misión en los párrafos anteriores, se puede mencionar que Ibero Torreón, como toda organización educativa, se construye con los mismos bríos de un sistema y como tal activa mecanismos propios de acción que es necesario ser comprendidos desde los componentes administrativos, especialmente la misión y la visión. En los anteriormente citados, se pueden encontrar encriptados y enlazados de forma más profunda la carga teleológica y axiológica que dinamizan la vida administrativa en un centro académico, por lo cual, la misión y la visión no sólo ordenan el pensamiento, sino que además hacen suyos los criterios que potencian las capacidades de la misma institución, por lo cual parte de su cambio, si estamos hablando de inclusión educativa, debe situarse sobre un cuestionamiento profundo y reflexivo de ambos componentes.

Por otro lado, la intención de incidir en la cultura y en la justicia de la Región Lagunera mediante una educación de calidad, proactiva y jesuita (Ibero Torreón, 2013) era la parte nuclear de la visión que esta Universidad poseía hacia el año 2015, por lo cual la visión es un discurso articulado, creíble, realista y entendible, por lo cual sus estrategias pueden ser claramente inclusivas, sin embargo esto no

significa serlo en la práctica, ya que toda visión “sirve como puente entre el estatus actual de la organización (dónde está) y el estatus deseado (dónde quiere estar)” (Arellano, 2010, pg. 77), por lo que en esta y en cualquier otra IES con miras inclusivas, se ven confrontados el “Yo ideal” y el “Yo real”, el “ser” y el “deber ser” de la institución, denominando problemas para producir síntesis si existe incongruencia y ausencia de reflexión.

Como se ha señalado, la humanización también queda signada por la participación que realiza el trabajo en equipo. Este ánimo recae sobre elementos psicoafectivos, estructurales y funcionales que sustentan la teoría de la dinámica de grupos. Los equipos se constituyen por una tarea o trabajo que genera intereses para superar inconvenientes u obstáculos, al igual que por una red socializada para afrontar las tareas y por un tejido de comunicaciones que concretan dicha actividad (Pozner, 1997), guardando una lógica con la teoría de Niklas Luhmann y su propuesta educativa en la arena de los sistemas educativos.

A razón del párrafo anterior existen varios grupos, como lo es, por ejemplo, el grupo pedagógico, el cual está destinado a las tareas pedagógicas, el análisis reflexivo y la organización de los aportes para el proyecto colectivo, como lo es el dispositivo inclusivo, por ejemplo. Los equipos de trabajo necesitan recrearse bajo una estela de sensibilidad que les impulse a expresarse en forma propositiva y reflexiva. Mientras tanto, en contraposición con el equipo pedagógico, se construye el equipo directivo con claridad de propuestas y un liderazgo viril para convocar, comunicar, informar, negociar, entre otros (Pozner, 1997).

La gestión escolar se recrea en la superposición del ámbito educativo o formación de los estudiantes, tomando en cuenta su desarrollo moral autónomo; el ámbito pedagógico o la metodología y estrategias aplicadas a los alumnos; y el ámbito organizacional – operativo o la logística que posibilita la parte educativa y pedagógica ya mencionadas.

2.13.1.3 Gestión pedagógica

En este nivel es donde se realizan las máximas aspiraciones de las instituciones y del sistema educativo nacional: la calidad educativa. Aquí son los profesores quienes juegan un papel primordial para su desempeño, pues su proceder subsume la asunción del currículum y su operación, es decir, la planificación, evaluación e interacción con los alumnos. Su intención siempre es generar corresponsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2010a).

Como en los demás niveles, en este estrato no se exceptúa la visión colectiva del conglomerado educativo, por lo tanto se considera a los docentes como los grandes promotores del desarrollo y uso coordinado de acciones y recursos que enriquezcan su práctica pedagógica, que a su vez, debe potenciar los fines educativos, implementación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza y aprendizaje.

Este es el plano donde se permiten conjugar la teoría, la política y la praxis educativa (SEP, 2010a). Es aquí donde se puede apreciar que para la dependencia federal, el quehacer docente siempre es político, ya que siempre explica una actividad participativa, por lo que las creencias y apreciaciones de los profesores son determinantes para su interacción escolar y su estilo para enseñar. Por lo anterior, esta concepción subjetiva de la realidad educativa es la que cimienta, en buena parte, los resultados educativos de calidad, esperados por el sistema educativo nacional. Dicha calidad no puede ser acariciada sin que los docentes articulen las operaciones propias de su ciencia y destaquen los ejercicios pedagógicos pertinentes como son la planeación didáctica, la calidad de las producciones de los estudiantes, la autoevaluación, entre otros.

También explica que el maestro no es sólo un científico, operario o promotor social, también es un genio por su capacidad inventiva para innovar su práctica que, a corto plazo, afecta el clima en el aula, las relaciones interpersonales, las normas de convivencia y la actitud colectiva del grupo áulico frente a los aprendizajes planteados desde el currículum. La inclusión educativa necesita que la identidad docente esté adecuadamente definida y robustecida,

porque su desempeño sólo destella parte de quién es y las dimensiones que lo componen para que la educación trascienda los anhelos de inclusión y calidad, y sea auténticamente educación desde su propia concepción.

El estilo magisterial nunca debe establecerse amputado de los estilos de aprendizajes de los alumnos, más aún si estamos hablando de inclusión escolar, por ende, la planeación del aula debe estar sustentada en una actividad evaluativa previa mientras se visualizan el logro de los propósitos curriculares, éstos deben ir de la mano de los objetivos y la misión – visión institucional.

2.13.2 La presencia de las necesidades básicas de aprendizaje en la gestión

¿Qué aprendizajes son necesarios en esta época? Esta pregunta no es fácil de responder, ya que es muy sencillo detectar que los estudiantes no aprenden sin percatarse de la relevancia que significan los aprendizajes en la vida de cualquier estudiante, independiente de si presentan necesidades educativas especiales.

Las IES así como los sistemas educativos han sido vaso receptor de demandas (Pozner, 2000), por lo cual las expectativas se multiplican con un abanico imparable de funciones, temas y atención creciente. Dicha ola aumenta el voltaje de malestares educativos ya presentes, como son la sensación de frustración e impotencia de los maestros y la pérdida de la noción pedagógica en la gestión y en la misión universitaria, pues las competencias a promover deben estar siempre dispuestas hacia los sectores más desfavorecidos de la población.

“La institución escolar está sometida a demandas contrapuestas que reclaman acciones contradictorias en muchos casos” (Gimeno, 2000, pg. 91). La eficacia de las instituciones radicaría en la autoevaluación de su práctica, pues sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual, tan solicitada a propósito de guardar congruencia directa con la inclusión educativa, en la capacidad decisiva y responsiva de los profesores y los cuerpos directivos.

Aunado a la tensión generada por factores externos, también acaece la tensión emanada por cuestiones netamente internas, pues las organizaciones escolares pueden plantear modelos culturales contrarios a las expectativas de los

padres de familia, ya fuese a favor o en contra de la población con necesidades educativas especiales, que deben ser discutidos. “La educación puede valerse de recursos educativos que existen en las familias y de la competencia cultural o profesional de alguno de ellos, etc.” (Gimeno, 2000, pg. 95).

Uniando el panorama conflictivo que describe Pozner (2000) y las pautas que apunta Gimeno (2000), el debate para generar la debida calidad inclusiva debe ser introspectiva, hacia adentro, estableciendo las normas de dicha calidad, por lo que las prácticas de autoevaluación y monitorización son recursos para detectar las necesidades emergentes, ya había mencionado.

Para Guadamuz (2003), uno de los principales problemas en la gestión educativa, y más aun siendo pedagógica, es la necesidad de unificar la definición de necesidades básicas de aprendizaje, las cuales son materia prima en inclusión educativa. Definir dichas necesidades no deben estar cernida sobre múltiples elementos esenciales, sino en múltiples enfoques, modelos y criterios que embonarían para interrelacionar las especificaciones del concepto “necesidades básicas de aprendizaje”.

Para lo anterior, es preciso, según Namó de Mello (2003), engarzar los caracteres “objetivo”, por centrarse en las personas, y “articulador”, por desplegarse en el proceso enseñanza – aprendizaje. Coincidente con el tema principal de la presente investigación, desde el Plan de Acción de Jomtien (1990), las necesidades básicas de aprendizaje son prioridad en los sistemas educativos del mundo, estando presentes en niños, jóvenes y aquellos excluidos. Estas necesidades pertenecen y rebasan a la población estudiantil con necesidades educativas especiales, y superan dicha categoría ya que los citados están delimitados en el contexto escolar, mientras que estas necesidades pretenden abarcar a quienes no se encuentran en tal condición, por lo que es material propio para la inclusión y he optado por admitir esta temática en el estudio.

Este concepto, difícil de conciliar, ambiciona la mayor apertura e interacción posible con el medio social. Beneficia a la planificación curricular por la diversidad disciplinar, los objetivos cognoscitivos perseguidos y el proceso de adquisición del conocimiento esperado.

Las necesidades básicas de aprendizaje mucho dependen del contexto en que se desenvuelve la organización y parte de esta importancia radica en las condiciones socioeconómicas y culturales que solidifican los complejos procesos normativos y filosóficos. Esta aportación realizada por Gairin (1995) resulta vital para lo que será la comprensión estratégica de la gestión, ya que explica que las instituciones, al igual que los sistemas, favorecen las relaciones de intercambio, por lo que puede abrirse o cerrarse sobre sí mismas, desatendiendo las exigencias de la sociedad en materia pedagógica, por ejemplo.

En el caso que compete a la presente investigación, Universidad Iberoamericana Torreón posee necesidades de aprendizaje específicas, acordes en un alto grado a su status socioeconómico y cultural, lo cual influiría directamente en cómo Ibero es capaz de asumir la realidad y cómo reacciona la organización ante dicha realidad, es decir, si se abre totalmente a la experiencia, si se repliega en sí misma o actúa en forma alternativa.

Otro punto importante en la relación con la sociedad es que la gestión permite detectar las brechas educativas y permite acortarlas mediante estos mismos procesos normativos y filosóficos que fortalecerían y posicionarían “a la organización dentro del sector de su competencia” (Cortés, 2009, pg. 108). Se debe aclarar que esta tarea no es fácil, pues para que las demandas sociales sean insertadas en la agenda escolar se necesitan revisar las abismales desigualdades que subyacen en la sociedad.

Para continuar con el trabajo que implica la detección y atención de las necesidades básicas del aprendizaje es necesaria la discusión conceptual entre las demandas “explícitas e implícitas” (Pozner, 2000). Éstas deben ser definidas como los retos y necesidades de ciertos grupos de la población que no han sido formulados abiertamente, lo cual implica un temario pendiente en la gestión pedagógica y escolar que erigen las IES cuando desean llevar a cabo acciones inclusivas, ya que por lo general se atienden las demandas explícitas. Cuando estas últimas concentran la atención se privilegian a los sectores acomodados de la población y minorías políticamente organizadas, lubricando los ejercicios de

exclusión, tal como lo afirmaba la teoría de Niklas Luhmann, de la cual se hablará más adelante.

Profundizando en las aportaciones ya mencionadas por parte de Pozner (1997), Gimeno (2000) aclara que los profesores son “víctimas” de cada proceso sociohistórico que decora el acto pedagógico. Los cambios sociales son percibidos de una forma muy natural ya que la misma plantilla docente forma parte de ellos, porque no siempre es sencillo tomar conciencia de ello y distanciarse adecuadamente.

La calidad, exigida desde el hervor globalizador pero también inclusivo, no se encuentra supeditada a los recursos materiales, financieros y humanos, sino también al funcionamiento interno de las instituciones. Dicho funcionamiento puede verse reflejado en el juego a contramano que realizan el currículo oficial y el oculto donde exhiben las normas del funcionamiento institucional como un todo.

2.13.3 El profesorado y sus dilemas en la gestión

Muy de cerca con las pulsiones del movimiento “Educación para todos”, la identidad de los profesores es un tema obligado en la gestión y en la inclusión educativa.

Parte del debate sobre la función del profesorado es la revisión de la formación y capacitación del mismo. Namo de Mello (2003) sugiere que dichos trayectos formativos sean abordados de forma descentralizada para que se pueda colocar el acento en las dificultades con las que se topa el magisterio, especialmente en las escuelas de una misma región y con características semejantes (pg. 69).

No se precisan formatos sofisticados para capacitar a los docentes, sino formar talleres donde los profesores se conozcan entre sí, evalúen materiales y experiencias, y decidan su proceder de forma realista y acorde con las necesidades básicas de aprendizaje. No obstante, corresponde al Estado responsabilizarse de la calidad formativa del magisterio, y de las instituciones públicas o privadas para asumir las consecuencias de generar egresados con

determinada calidad. La formación y capacitación podrían inclinarse por sistemas de atención individualizados, donde sean puestos a juicio los contenidos y habilidades no adquiridos con antelación.

Namo de Mello (2003) aconseja que las Universidades, como bien podría ser Ibero Torreón, presten plataformas de enseñanza moldeables a las diferentes secuencias de tiempo; educación a distancia flexible; centros de enseñanza media – superior y superior orientados a la enseñanza de modo no dogmático, de tal manera que sea fácil reunir en un mismo recinto a quienes optaron por la carrera docente.

De la mano con su profesionalización, el profesorado debe empoderarse a partir de espacios que les permitan utilizar la suficiente información del centro y hacer suyos los propios objetivos que establece la unidad educativa en su respectivo proyecto. Es necesario que el profesorado sea receptivo de los mensajes, demandas y el trabajo en colaboración con los otros profesionales.

Dichos profesores continuamente deben afinar sus competencias para la comunicación, el trabajo colectivo y cooperativo, organización, entrenamiento, entre otros (Pozner, 1997).

El profesorado también enfrenta disyuntivas propias de su ejercicio profesional. La imagen idealizada del “vocacional” arrojado a las lides de su operación didáctica ha sido una trampa que bloquea el análisis de las condiciones de trabajo que conducirían a una educación de calidad (Gimeno, 2000). Una respuesta ante las antinomias institucionales es el individualismo con la que reacciona el profesorado, en la que desvela la necesidad permanente de un proyecto de trabajo para ellos. Recomienda Gimeno centrarse en la dialéctica existente entre las demandas externas en los centros y aquellas que generan la misma cultura intestina y que encubren la tecnificación progresiva del docente.

Todo directivo es una persona con posición moral, intelectual y funcional que dirige, en toda la dimensión del verbo, la formación académica, por lo cual se necesitan eficientes organizadores. Pozner (1997) baraja la posibilidad, al menos en las unidades escolares públicas, aunque también deja abierto el espacio a los organismos privados como puede ser Ibero Torreón, de disociar la carrera de

director con la de docente, estableciendo requisitos adicionales y con un desarrollo administrativo paralelo, cuestión que enfrenta serias divergencias con otros autores como Gimeno (2000), por ejemplo, el cual aclara que los focos pedagógico y administrativo deben superponerse.

La transformación de la práctica docente no sólo implica el cambio de técnicas, sino también en el aquilatamiento de las experiencias metodológicas derivadas de las aplicaciones instrumentales de conocimientos científicos que les permitan empoderarse y producir, como incumbe a este objeto de estudio, las condiciones propias para la inclusión. Es difícil hablar de funcionamiento eficaz, por ello, el cambio en el funcionamiento interno de las instituciones debe patentizar “el reparto de poder interno de los centros, mejorar la estructura del puesto de trabajo de los docentes y distribuir el control de la educación” (Gimeno, 2000, pg. 87).

Los profesores se desarrollan entre situaciones variopintas, conflictos, dilemas, alternativas, por mencionar algunas. “El profesor individualista es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado” (Gimeno, 2000, pg. 82).

Los agentes directivos tienen la capacidad de intervenir atendiendo a las dimensiones que constituyen su acción como son: a) *la dimensión pedagógica curricular*, la cual constituye la razón de ser de la institución; b) *la dimensión comunitaria* que sella los lazos de la sociedad y la escuela; c) *la dimensión administrativo – financiera*, la cual desata las acciones de obtención, distribución, articulación y optimización; y d) *la dimensión organizacional – operativa*, la cual soporta las anteriores dimensiones detalladas.

Los directivos podrían potenciar en el marco de la gestión escolar (Pozner, 1997):

1. Sentido de pertenencia.
2. Espacios de intercambio y comunicación.
3. Valoración docente integral.
4. Procesos de formación y capacitación.
5. Identificación y solución de problemas por parte de todos los actores.

6. Clima institucional abierto.
7. Generación de conocimiento y saberes dirigidos hacia sus prácticas.
8. Funciones propias, mas no enquistadas, de cada miembro educativo.

2.13.4 El enfoque estratégico

La gestión en las escuelas, no importando el nivel donde se desenvuelvan, ha optado por matizar su proceder de forma estratégica, orientando su enfoque hacia los escenarios propios del mundo mercantil. En el espectro neoliberal y posmoderno, la educación ha cobrado especial relevancia con la recreación del enfoque por competencias, por lo tanto, este tipo de gestión convoca sus mejores ambiciones mediante el uso de la estrategia como hoja de ruta para todas sus actuaciones.

Para aclarar qué es una estrategia, ésta es un principio social que torna a los grupos hacia la toma de decisiones, no sin antes considerar lo que otros colectivos desean o intentan construir. “Para ello, la estrategia no es sino el intento por confrontar, hacia la búsqueda de una armonización, las distintas y variadas visiones y concepciones del mundo que poseen los diferentes grupos que conforman una sociedad” (Arellano, 2010, pg. 52).

La estrategia, inspirada en los anales de la milicia, pretende opacar la incertidumbre y controlar los dictados del destino mediante la planeación, puesto que las metas y objetivos a largo plazo conllevan a realizar un método diagnóstico propio que resalte las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del contexto escolar que se lleva a cabo (Arellano, 2010; Cortés, 2009). Se considero que el método FODA, como comúnmente se le menciona, es importante para analizar estratégicamente los planteamientos gestores, en sus distintos niveles, especialmente en las IES, donde el proceso inclusivo debe ser la pauta que motive a producir un engranaje con absoluta coherencia entre los distintos tipos de accionar educativo para que la misión y la visión adquieran mayor sentido y trascendencia en el terreno práctico inclusivo.

Arellano (2010) advierte que la planeación, como principal herramienta gestora estratégica, no debe ambicionar demasiado, ni quedar intrincada al elemento financiero. Sin embargo, debe priorizar la experiencia que la organización ha acumulado para la adecuada toma de decisiones y la exitosa resolución de problemas. Es una “metodología para resolver problemas complejos, mediante un proceso de aproximaciones sucesivas” (Cortés, 2009, pg. 109).

Ubicado en un serio dilema entre el voluntarismo y el determinismo, la planeación estratégica es un elemento vivo y complejo, abierto al cambio y la coyuntura. Esta condición no es un resultado de suerte espontánea, pues su principal propósito radica en la direccionalidad de los procesos, por lo tanto, en materia educativa inclusiva se necesitaría aplicar una serie de estrategias heurísticas para consensuar los hechos que seguirán los actores educativos y la forma en cómo se desea plasmar la realidad de la educación inclusiva. Por lo anterior, no sólo es cuestión de planear, sino de brindar los suficientes resortes para generar motivación en los recursos humanos (Arellano, 2010).

La administración estratégica cobra dos dimensiones: la formulación y la implantación. La primera se aboca en la determinación, la misión y el diagnóstico institucional; implica la actuación tajante de los presupuestos y la tecnología aplicada a la gestión de los recursos. Mientras tanto, la implementación lubrica el factor humano al destacar los procesos políticos y sociales, es decir, “la activación de la estrategia hasta la motivación para la acción y el control” (Arellano, 2010, pg. 46). Ambas fases son un compendio necesario en cualquier manifestación gestora, especialmente relevante en educación superior, y sin denostar la ambición por conseguir la inclusión anhelada. Las IES deben conocerse, ver reflejadas sus matices y articular las estrategias necesarias para fomentar el cambio de la segregación o integración educativa, en el mejor de los casos, por la inclusión escolar.

Para que el lector pueda apreciar de forma palpable cómo identificar las características de la gestión educativa estratégica, Pozner (2000) proporciona lo que denomina “señas”, las cuales se listan a continuación:

- a) *Centralidad en lo pedagógico*. Como la gestión emana maduramente de las bases laborales, es necesario rescatar que el objetivo principal de las organizaciones educativas es la generación de aprendizajes.
- b) *Profesionalización mediante nuevas competencias*. Se procura mayor ejercicio profesional integrado en forma cooperativa entre los trabajadores educativos, por lo cual se exige la creación de nuevas redes de comunicación descentralizada. Esta última será abordada más adelante. Como se podrá leer en los párrafos posteriores, se considera vital la producción de gestores competentes con el ánimo de “reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos; con potencia para ordenar e interpretar el caos de datos e informaciones, utilizando analogías, modelos o metáforas” (Pozner, 2000, pg. 20).
- c) *Trabajo en equipo*. La visión compartida no debe ser un debate teórico sino un elemento práctico que rebata las concepciones y los principios educativos que se quieren promover, tanto en forma colaborativa como motivacional. Este trabajo en equipo implica un conjuro de varios ingredientes a alcanzar y manipular: transformación axiológica, apertura, priorización comunitaria, autonomía, autorregulación, reconstrucción organizativa y cultura genuina. Como se podrá advertir, éstos resultan ser las mismas características que pretende conseguir y labrar a corto, mediano y largo plazo la inclusión educativa, detectando que estas señas son congruentes con el objeto de estudio de la presente investigación.
- d) *Asesoramiento y orientación profesionalizante*. En este caso se incita a recrear un impacto metacognoscitivo de gran alcance que sacuda a todos los miembros de la comunidad educativa para ‘repensar’ el pensamiento, plantear nuevas y divergentes soluciones. En este panorama se necesita echar mano de los productos de la profesionalización competente, pues se habilitarían círculos diagnósticos y redes de intercambio de experiencias, ya fuese como trabajo colegiado o en forma de Academia, comunes en infraestructuras similares a las que posee UIA Torreón.

- e) *Culturas con visión de futuro*. El futuro es importante para el gestor estratégico, pues el proyecto adquirirá mayor sentido, pertinencia y trascendencia.
- f) *Intervención sistémica y estratégica*. “Supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención” (Pozner, 2000, pg. 22). Dicha planificación, herramienta esencial de la visión estratégica como lo mencionado, atendería al tratamiento integral de las situaciones educativas, la toma de decisiones, el diseño de vías alternativas, la operación de los proyectos y la cultura permanente de la evaluación.

La dialéctica entre la formulación, objetiva, y la implementación, subjetiva, no permite que el análisis institucional acaezca mediante la fragmentación o totalización de la organización escolar, situación que contradice los postulados principales de Niklas Luhmann. Esta dialéctica permite observar la fluctuación comprensiva del ente escolar como síntesis de una visión particular de la colectividad, ya que desde la arena gestora, el actor educativo es un ser plural, ya que la trascendencia de dicha acción es, precisamente, el bien común de los componentes de la organización escolar.

Sin embargo, los individuos tienen objetivos particulares y de coalición dentro de una organización con lo que la estrategia implica también una lucha interna por alcanzar el poder, a pesar de los deseos de mejoría colectiva y de gobernabilidad horizontal. Para lo anterior no sólo se toma en cuenta a los miembros de la organización, sino también a los que Arellano (2010) denomina, por su término anglosajón, “stakeholders”, mismos que son aquellos componentes que son afectados o afectan la estrategia de la organización, por lo tanto es deber de ésta satisfacerlos para eliminar dichos obstáculos.

Existen dos clases de stakeholders: los externos y los internos. Básicamente son agentes que dinamizan la realidad, por ello, deben ser comprendidos desde su cognición, misión y axiología. En el caso de Ibero Torreón, en el ánimo de cumplir sus metas sobre inclusión educativa, debe

conocer los criterios con los que éstos evalúan la organización y cómo se desempeñan ante los citados criterios.

Al hablar de stakeholders externos se debe pensar en “los actores fundamentales (...) que se encuentran vinculados a los efectos organizacionales o que afectan a la empresa. Estos actores ‘apuestan’ parte de sus valores y objetivos al buen desempeño (o tal vez a la destrucción) de la organización misma” (Arellano, 2010, pg. 84). Generalmente, estos actores externos resultan ser la comunidad que rodea a la institución educativa.

Mientras tanto, los stakeholders internos podrían ser trabajadores operativos, planificadores, docentes, estudiantes o jefes de departamento. Por coexistir en la estructura intestina de la organización resulta importante detectar la capacidad de dichos personajes para reaccionar ante un abanico de situaciones que ponen a prueba su comportamiento o la información que poseen.

La inclusión educativa encierra varios aspectos psicológicos que permitan la aceptación y generación de ambientes propicios para el desarrollo académico de los alumnos con necesidades educativas especiales, y como tales, no se podrá obtener un camino allanado sin ser conscientes que el estado del ambiente psicológico organizacional, así como las ramificaciones en la estructura del poder. Para componer una estrategia que permita atender y satisfacer la presencia de los stakeholders, es necesario “poseer un mapa de los procesos de toma de decisiones tradicionales en la entidad, de tal forma que se tenga una base para encontrar tanto los valores básicos de la organización (...) estableciendo al mismo tiempo el mapa del poder y sus supuestos básicos para cada grupo” (Arellano, 2010, pg. 92). Ante el panorama anterior se plantea como reto esta generación, ya mencionada, de gestores profesionalizados y capaces de asumir el reto de replantear nuevas vías de integración y comunicación descentralizada.

Quizá el lector considere que esta especialización estratégica sea demasiado mercantil para el ámbito educativo, más aún si la intención es conseguir la inclusión, donde se rechace cualquier expresión segregativa o calificativa de cualquier ente académico. Sin embargo, en la educación privada, y más aún en la educación superior, las actitudes sociales, económicas, políticas y

de otros órdenes afectarían el desarrollo de las políticas, en este caso, inclusivas. En consonancia con esta idea, “es posible determinar los niveles de éxito posible en lo que atañe a responsabilidad social” (Arellano, 2010, pg. 93).

2.13.4.1 Componentes de la gestión educativa estratégica

Como extracción de las señas de la gestión estratégica, surgen tres componentes inseparables que se vuelven esenciales en el proceder educativo: pensamiento sistémico – estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional, los cuales serán descritos a continuación por su incumbencia en la plataforma inclusiva de las organizaciones escolares.

El *pensamiento sistémico – estratégico* orienta su devenir en un ciclo compuesto por el diagnóstico, evaluación, acciones, objetivos y alternativas a identificar. Lo anterior con el fin de responder a las preguntas que hablan sobre el origen de la estrategia, la identidad de los actores educativos y el fin del procedimiento.

En cambio, el *liderazgo pedagógico* es requerido “para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa” (Pozner, 2000, pg. 28), mediante un transitar horizontal y compartido. Mientras tanto, la estrategia dota, en su particular visión gestora, de vida a la organización con caracteres propios del homo sapiens, por lo tanto considera que la escuela es capaz de aprender mediante equipos de personas que adquieren, comparten y maduran competencias.

Por lo tanto, este *aprendizaje organizacional* autoriza el ensanchamiento del espacio de acción mediante la adquisición y práctica de las nuevas competencias profesionales e interpersonales. La mejora institucional sucede por la optimización de la comunicación y una retroalimentación pertinente de los logros, las carencias y las demandas.

2.13.5 Teoría de Niklas Luhmann

Estudioso de los sistemas, específicamente educativos, la teoría de Luhmann en la gestión está destinada, básicamente, a comprender el sistema mediante su debida reflexión para incidir, posteriormente, en su transformación. Para este teórico, entender al sistema es concientizar su relación en el mundo en que se encuentra inmerso.

Las organizaciones, según Cortés (2009), también pueden entenderse como sistemas y, por lo tanto, radican en un entorno propio, como lo es Ibero Torreón en la sociedad lagunera que alienta su funcionamiento y deposita sus expectativas para su cumplimiento educativo. Estas redes se enlazan en un sistema que tiende a ser abierto y explican que la comunicación cobra un significado central, pues los actores educativos son seres humanos que forman parte del tejido de la sociedad.

Guardando la respectiva lógica del párrafo anterior, se considera, no obstante que las instituciones educativas también son sistemas, debido a que sus elementos mantienen relaciones entre sí y también se diferencian de un entorno determinado.

La autopoiesis, concepto nuclear de la teoría de Luhmann, explica que los organismos reproducen, para sí mismos, los medios que satisfacerían sus propias necesidades, tendiendo a ser independientes y dinámicos. Asienta sus bases en la teoría del biólogo chileno Humberto Maturana, quien definía a los propios organismos como seres competentes para construir su propia estructura. La independencia y el dinamismo interno le tornan en un sistema cerrado, en el que ya no necesita incorporar elemento alguno del entorno, sino que ahora son capaces de asimilarlo y lograr su adaptación en el medio (Cortés, 2009).

La comunicación, como elemento central y viva expresión de la humanidad con la que se plantean la existencia los sistemas y las instituciones, es la permanente materia prima sujeta a análisis pues “se hace presente cuando es

entendida la diferencia entre una información que se ha producido y las razones que se tienen para participar de dicha información” (Cortés, 2009, pg. 112). Esta comunicación sucede entre los principales actores educativos que se desarrollan en los centros escolares como son los docentes, directivos, alumnos y padres de familia, en caso que dichos entes sean propios de la educación básica y media superior.

Luhmann (1996, como se cita en Cortés, 2009) considera que todos los actores educativos se ven comprometidos por la censura condicionada por el currículum, cuestión que debe ser un consenso entre todos los actores y de esta forma asegurar su continuidad en el sistema. Al contrario de Arellano (2010), Luhmann considera que el análisis, mejor dicho, la reflexión debe proceder de la totalización del sistema o de la institución, procurando entenderla como un complejo que posee fracciones dotadas de sencillez, pues dicha cualidad es un problema de estimación, ya que la sencillez es calificada por alguien que forma parte de la unidad escolar.

La teoría sistémica también apunta hacia el problema de la inclusión educativa, indirectamente, ya que discute los principios de homogeneidad que han sustentado el devenir educativo occidental en los últimos 100 años, “ya que no necesariamente los estudiantes de la misma edad tienen los mismos intereses ni las mismas expectativas académicas, que sí pueden lograr con estudiantes de otros sectores que de igual forma han sido excluidos” (Cortés, 2009, pg. 112). Por lo tanto, las organizaciones escolares se han erigido para privilegiar la formación de personas que se encuentran en condiciones óptimas, pues éstas coinciden con el principio diferenciador de la educación, por lo cual adolece de dispositivos que aseguren el desarrollo de la inclusión.

Luhmann (1990, como se cita en Cortés, 2009) concibe que las instituciones absorben los problemas del “otro” que compone la totalidad del sistema educativo, es decir, los problemas de los alumnos son asumidos por el profesor y la unidad escolar absorbe los del docente, para después ser transferidos al sistema, creando juegos de comunicación que deben ser reflexionados y observaciones que deben ser depositadas en dichos vaivenes. El

panorama anterior cristaliza la “igualdad de oportunidades” como un mito en el que sólo pocos consiguen titularse. La ansiada heterogeneidad es conseguida al final del proceso cuando algunos jóvenes son capaces de titularse y otros no, con excelente récord académico y otros con historial pésimo, obnubilando que se ha partido de una desafortunada homogeneidad (Gimeno, 2000).

Así, con este panorama de las necesidades educativas especiales y sus problemas intrincados en la segregación y exclusión escolar, el estudiante no aprende por la constitución misma de los centros educativos, desmintiendo la falacia del desarrollo de habilidad o ausencia de motivación ante dicho “sinsentido que da la escuela” (Cortés, 2009, pg. 113). Esta teoría desestima las tradicionales discusiones del problema educativo centrado en la calidad de los aprendizajes, inspirados en metodologías emergentes y estereotipadas. Las diferencias quedan circunscritas en la inclusión, que entiende que las deficiencias del aprendizaje sucederán porque cualquier estudiante no comprende el conocimiento que habrá de asimilar. En concordancia con lo anterior, la práctica escolar exige garantizar el acceso de todos a la educación y replantear la veracidad de la “igualdad de oportunidades”.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

El desarrollo y exhibición del acercamiento teórico que sustentó el contexto en el que se desarrolló el presente estudio de caso, como se mostró en el capítulo anterior, reveló la necesidad de establecer la pauta de acción y procesos para el desarrollo de esta investigación. Sirva al lector este breve comentario como antesala a una lectura esencial y estratégica que es un eje cardinal de este documento: la metodología que se utilizó para el presente estudio.

3.1 Enfoque

El enfoque, dado el estudio de casos que se realizó, se esgrimió desde el cono cualitativo. La posición de este autor como investigador fue arrancar este proyecto desde los supuestos que enmarcan que el conocimiento está socialmente construido, en el cual "... los individuos buscan la comprensión del mundo en el cual viven y trabajan. Ellos desarrollan significados subjetivos de sus experiencias – significados dirigidos hacia ciertos objetos o cosas..." (Creswell, 2007, pg. 18). Los significados vuelven complejos los puntos de vista que se entrelazan en el tejido de la intersubjetividad, por lo cual el diagnóstico que resultó del estudio de casos representó aquella marea de percepciones, opiniones y experiencias particulares de cada uno de los actores involucrados, ya sea información que provino de coordinadores, catedráticos y, especialmente, alumnos.

El propósito de este estudio se basó en la confianza otorgada hacia los puntos de vista, como ya se había señalado con anterioridad, por lo que Creswell (2007) sugiere entrelíneas la utilización de formatos de entrevista a profundidad o grupos focales para estimular la versión de los participantes, de tal manera que ésta fuera tan amplia y general para que apuntara hacia la construcción del significado de una situación o una discusión e interacción entre las personas.

Tal como lo apunta el constructivismo, especialmente aquel derivado de la

línea generada por Lev Vygotsky, el conocimiento está socialmente construido, se encuentra impregnado en todo el medio ambiente y en cada persona, pero además está determinado históricamente. Es decir, en el presente estudio la construcción del diagnóstico fue compuesta por fragmentos de realidades subjetivas e intersubjetivas, pues cada informante proporcionó su propio entendimiento de cuáles son las necesidades educativas especiales imperantes en los estudiantes de Universidad Iberoamericana Torreón. Fue propio de cada coordinador, catedrático o estudiante hacer valer su propia línea de pensamiento, pues ésta ha madurado en un contexto específico y fue labor del autor obtener el sentido o interpretar dichos significados. “La generación básica de significado siempre es social, surge de la interacción con una comunidad humana. El proceso de investigación cualitativa es en gran parte inductivo, con la generación de significado por parte del investigador a partir de los datos obtenidos” (Creswell, 2007, pg. 19).

El desarrollo de los patrones de conducta, en este caso, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, se ha desarrollado en un ambiente natural, espontáneo como ha sido la operación pedagógica que sucede habitualmente en las clases del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón. En este enfoque los participantes se comprometieron a emitir la información producto de sus propias impresiones y vivencias, por medio de métodos interactivos y humanistas como lo fueron la entrevista a profundidad, semiestructuradas y el grupo focal, para que el material verbal lo pudiera interpretar de acuerdo a un marco teórico de comprensión general, el cual abarcó los temas y subtemas relativos a la inclusión, del cual se establecieron categorías, que en un análisis posterior derivaron en un aserto o significado que tuvo la categoría para mi ejercicio de investigación.

Toda investigación cualitativa exige una visión amplia, completa y holística, por lo tanto, fue necesario aplicar la mayor sensibilidad y empatía posible para captar los significados que se encuentran entrañados en cada uno de los participantes y en las interacciones académicas que han sostenido entre ellos. También fue necesaria la aplicación de estas cualidades, puesto que el rol de este

investigador se mezcló con su rol de docente en dicha institución, pues sus experiencias previas como catedrático aparecieron de forma paralela a las exigencias de su postura investigativa, por lo cual fue necesario que, mientras se realizó el ejercicio de indagación, se pudo reflexionar sobre mi propio sistema de creencias, valores y pensamientos que sostenía sobre Ibero Torreón y el trabajo pedagógico que ahí se desenvuelve.

3.2 Método

El método que se utilizó en esta investigación fue el estudio de casos, el cual se encuentra bajo la noción del paradigma interpretativo, mismo que proviene de la Escuela de Chicago, cuyos trabajos fueron desarrollados en el campo de las ciencias sociales entre 1915 y 1940. El sustento epistémico se conformó en base a los estudios de los problemas sociales acontecidos en la ciudad de Chicago, Illinois, Estados Unidos.

La sociología urbana se empeñó por investigaciones con carácter empírico, cuya toma de decisiones estaba relacionada con la solución de problemas sociales concretos. Con lo anterior, la Escuela de Chicago pretendió ejercer influencia significativa en el progreso de algunos métodos de investigación sociológica.

Los fundamentos ideológicos del paradigma interpretativo apuntan hacia el pragmatismo, línea que consideraba a la actividad humana en sus dimensiones biopsicoéticas. La resolución de los problemas que afectan al hombre en su agencia humana y mortal podían resolverse mediante la acción de los métodos provenientes de la filosofía y la psicología.

Al proponer un razonamiento de tipo inductivo, la característica más notable de este tipo de investigación cualitativa es la expresión abierta del constructivismo y la búsqueda de los significados intersubjetivos, emanados del contexto de la vida social ordinaria.

En el primer caso, referente al constructivismo, como antes se había explicado, toda persona construye los conocimientos a partir de la experiencia, por

lo cual las interpretaciones interiores son catapultadas por el reconocimiento, codificación y decodificación de dichas experiencias. Este proceso evidencia la transformación que sufren tanto la realidad externa como la realidad superpuesta por los fenómenos internos y externos. Stake (1999) expresa que el objetivo de la investigación cualitativa – constructivista es clarificar la realidad interna y que la superposición antes citada sea más sólida.

“La comprensión que alcance cada individuo será, hasta cierto punto, única, pero se compartirán muchas cosas. Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resista al escrutinio y la duda” (Stake, 1999, pg. 91).

Muy de cerca con el punto anterior se encuentran los significados intersubjetivos, los cuales fueron interpretados a lo largo del presente estudio de caso, rectificando cómo ha sido el cruce semántico y semiótico entre los que fueron los informantes localizados en Universidad Iberoamericana y los símbolos con los que interactúan. Los principales sustentos del interaccionismo simbólico son los siguientes: 1) Construcción propia de las significaciones externas con auxilio de los símbolos; 2) la visión individual emerge con la capacidad de tomar el lugar del otro; y 3) las significaciones y valores que conforman una cultura que predice el comportamiento social.

Como quedó expuesto en los anteriores párrafos los significados se originan en el proceso de interacción de las personas. “...emanan intrínsecamente... surge(n) de la acumulación de funciones emanadas de la psique: las sensaciones, los sentimientos, las ideas, los recuerdos, los motivos y las actitudes, entre otros” (Álvarez Gayou, 2010, pg. 66). Pero si estos significados brotan de los resortes mentales de cada individualidad, la interpretación de estos símbolos tendrá que suceder en una representación social internalizada, y la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados, que han sido seleccionados, verificados, suspendidos, reagrupados y transformados. “En resumen, el interaccionismo interpretativo se centra en temas como la visión fenomenológica, existencia de los humanos y las sociedades, el self, la

emocionalidad, el poder, la ideología, la violencia y la sexualidad” (pg. 73).

Álvarez Gayou (2010), apoyando las aportaciones de Herbert Blumer (1998), confía en que el interaccionismo simbólico se fundamenta en seis conceptos básicos que Blumer nomina como “imágenes de raíz”, y por lo anterior, declara que los principios metodológicos alcanzan su máxima expresión cuando la investigación naturalista aparece en la exploración de la realidad e inspección del contenido empírico.

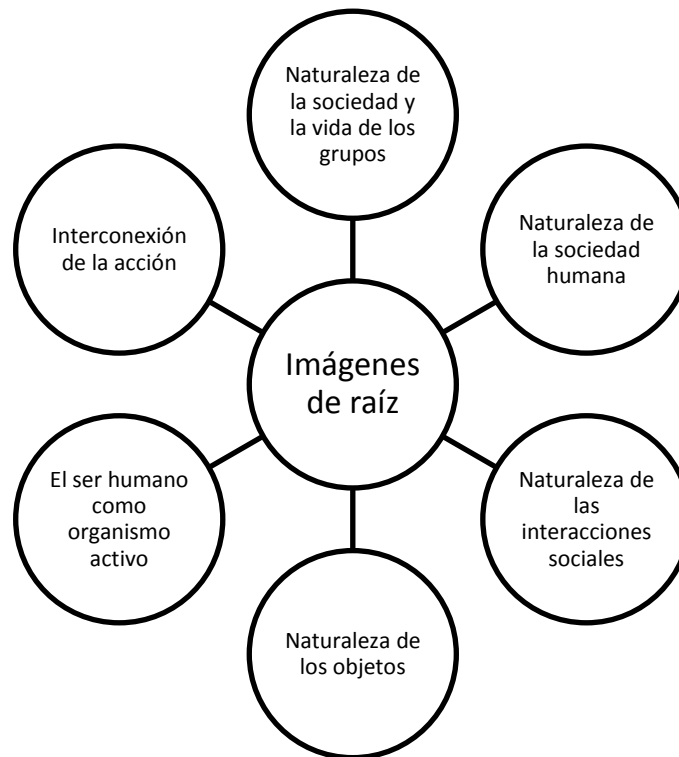


Figura 4. *Imágenes de raíz Fuente: Elaboración propia..*

El estudio de casos está asociado tanto al enfoque cualitativo como al cuantitativo. Hernández, Fernández & Baptista (2010) lo conciben desde una forma bastante pragmática, ya que en el enfoque cuantitativo resulta útil en los diseños experimentales y no experimentales o como un asunto de muestreo. Su aplicación es tan amplia que puede resultar, incluso, difusa pues posee sus propios procedimientos y clase de diseños que buscan analizar profundamente una unidad poblacional para responder al planteamiento del problema. Una situación similar la presentan Rodríguez, Gil & García (1996), pero aclaran que el

estudio de casos es, a final de cuentas, un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad.

Asimismo, también Hernández, Fernández & Baptista (2010) señalan que desde el enfoque cualitativo el estudio de casos puede considerarse como un método etnográfico, contradiciendo a Creswell (2007) que estima a este último y al estudio de casos como dos estrategias diferentes entre sí, en el cual esgrime que la etnografía se dedica al estudio de un grupo cultural intacto en un escenario natural durante un largo periodo de tiempo, mientras que el estudio de casos explota a profundidad un programa, un evento, una actividad, un proceso o uno o más individuos. Buendía, Colás & Hernández (2000) aclaran que no es una metodología, sino una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados, apoyando indirectamente a Hernández, Fernández & Baptista.

Campbell & Stanley (1963, citado por el Grupo “Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo”, LACE, 1999) y Albert (2007) señalan que anteriormente el estudio de casos no constituían estudios rigurosos, pero en la actualidad representan fuentes de conocimiento único que permite la comprensión de lo idiosincrásico, lo particular y lo único de un caso o situación con cierta intensidad en periodo de tiempo corto.

Todos los autores antes señalados colocan su mirada sobre Robert Stake (1999) quien acuñó que la concentración en las personas y programas implica realizar un estudio de casos, así se permite comprender y atender sus historias particulares.

El caso, propiamente dicho, es un sistema acertadamente delimitado, clasificado por otros autores, explica Stake (1999) más como un objeto que como un proceso, el cual posee límites y partes constituyentes. Este mismo autor realiza una clasificación de estudio de casos que han repetido en sus aportaciones Albert (2007), Buendía, Colás & Hernández (2000), Grupo Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999) o Rodríguez, Gil & García (1996), por mencionar algunos.

Dicha clasificación se divide en:

a) *Intrínseco*. El caso viene dado al investigador y conviene estudiarlo

porque dicha persona, proceso o entidad posee cualidades específicas. Rodríguez, Gil & García (1996) le llaman “diseño de caso único” al carácter crítico de un caso que permita confirmar, modificar o ampliar el objeto de estudio. Su carácter revelador avala la observación y análisis de un fenómeno, sujeto o hecho.

- b) *Instrumental*. En otras situaciones, cualquier investigador se encuentra con la necesidad de indagar una necesidad de comprensión general. Es decir, el caso se escoge por servir como vaso receptor de cualidades que también pudiesen encontrarse en otros casos.
- c) *Colectivo*. Para cualquier investigador es posible elegir varias personas, objetos, procesos o entidades. Los autores Rodríguez, Gil & García (1996) consideran que reunir varios entes en un estudio de casos pueden ser tomados como una totalidad única que está conformada por una serie de unidades, cuya caracterización exige un tratamiento diferenciado.

Para los efectos del presente estudio, desde el momento en que como profesor de asignatura nació el interés de este investigador en conocer cómo los catedráticos sistematizan las adaptaciones curriculares a alumnos con necesidades educativas especiales en Ibero Torreón, se encontró, por las características que se encuentran enraizadas en el proceso pedagógico que suceden en la institución antes mencionada, frente a un estudio instrumental de casos.

Esta selección cumplió afortunadamente los requisitos exigidos por Stake (1999) y por Rodríguez, Gil & García (1996), tales como fácil acceso a las condiciones del caso, pues como académico de la Universidad, fue más sencillo que aceptaran el desarrollo de la presente investigación, por lo cual fue interesante estudiar desde otro ángulo la práctica pedagógica y escolar, lo cual le permitió al autor aprender no sólo como investigador, sino también como maestro para reforzar su propia ejecución docente. El tiempo también resultó factible, pues se contó con los suficientes meses para accionar los grupos focales y entrevistas a profundidad o semiestructuradas, las cuales sucedieron a lo largo de los meses

de julio a noviembre de 2013, contando con participantes dispuestos a proporcionar información que sirvió, más adelante, para destacar las interpretaciones surgidas a raíz de la implementación o no – implementación de la práctica inclusiva dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, que más tarde se convirtieron en asertos.

Cabe señalar que la indagación que germinó en este estudio no tiene como intención la generalización, pero confiando en los señalamientos establecidos por Stake (1999), dicha situación no puede ser generalizada a otros estudios, pero será cada vez más precisa al destacar aquellas características que pudiesen estar acaeciendo en otras Instituciones de Educación Superior (IES) con los mismos patrones de consecución educativa. “No es probable que un ejemplo positivo establezca ni modifique una generalización, pero puede incrementar la confianza de los lectores en su generalización (o en la del investigador)” (pg. 20), pero que esta cita textual no confunda al lector, pues sigue siendo prioridad la particularización del caso, su unicidad.

Al haber escogido como epicentro del estudio de casos a Universidad Iberoamericana Torreón no fue resultado de una comodidad de parte del investigador, al tener mayor facilidad al acceso en el interior de dicha institución. Esta decisión fue producto de una concienzuda revisión de las características con las que se desarrolla el patrón educativo de Ibero, tal como se manifestó en la última sección del primer capítulo de esta investigación, incluida su naturaleza educativa, historia y ambiente escolar. Su filosofía educativa y su praxis resultan innovadoras y también diferentes respecto a la mayoría de las IES de la región, pero no por ello Ibero deja de estar inserta en un tejido sociocultural común que viste a los estudiantes de nivel superior en la Comarca Lagunera, y ciertas características gestoras, tanto administrativas como pedagógicas, están presentes en cualquiera de las prelaturas que estratifican a la Universidad y que involucran a quienes fueron los participantes indagados y pudieran ocurrir en cualquier otra IES lagunera. “... el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado... la singularidad del caso no excluye su complejidad” (Grupo LACE, 1999, pg. 6).

3.2.1 Objetivos del estudio de casos

Guba & Lincoln (1981, citados por Rodríguez, Gil & García, 1996) consideran que mediante este método se pueden conseguir los siguientes objetivos: a) registrar los hechos acontecidos, b) describir situaciones, c) proporcionar conocimiento del fenómeno estudiado y d) contrastar hechos. Estos objetivos pueden ser considerados de corte interno, para lograr la maduración de la pregunta temática y consolidar el aserto de parte de cualquier investigador, que metodológicos globales desde el espectro cualitativo. Aun así son descritos en estas líneas, pues conservan las intenciones procedimentales en este estudio de caso, ya que para la conformación del diagnóstico de las adaptaciones curriculares dirigidas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales resultó conveniente describir el estado de la práctica pedagógica presente en las cátedras del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, conservar instrumentalmente el continuo localizado en este objeto de estudio en el proceso enseñanza – aprendizaje y, por ende, generar información suficientemente amplia para lograr un cuerpo interpretativo que oriente hacia una nueva práctica docente en la Universidad Iberoamericana.

3.2.2 Características del estudio de casos

Albert (2007) intenta superar las controversias respecto al estudio de casos, es decir, si se le puede comprender desde la perspectiva humanístico – interpretativa, como fue el enfoque adoptado en esta investigación, la corriente pospositivista o sociocrítica, al exhibir las características que colorean un contorno particular de este método, los cuales son:

- Aproximación eficaz a la realidad.
- Generación del ciclo identificación – reconocimiento – comprensión.
- Análisis severo de la realidad.
- Conceptualización del caso como un sistema viviente que interactúa con su entorno.

- Descripción densa del objeto de estudio.
- Narración profunda de intereses y motivos.
- “Es inductivo, descriptivo, específico, heurístico, longitudinal” (pg. 217).
- Construcción del conocimiento tácito.

La autora antes señalada no sólo expone dichas características para intentar zanjar aquellas controversias, sino intenta realizar un balance entre las bondades y limitaciones del estudio de casos que considero pertinente exponer en la siguiente tabla para enarbolar lo atinado que resulta desenvolver este estudio de caso educativo en Ibero Torreón.

Tabla 8. Ventajas y desventajas del estudio de casos. Fuente: Elaboración propia,

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> - Conexión directa con la realidad. - Reconocimiento de la complejidad y variedad del entramado social. - Constitución para futuras bases de datos. - Inducción de la acción educativa. - Los resultados pueden ser entendidos por una amplia variedad de audiencias. - Propulsor de otras investigaciones. - Aplicable a un amplio abanico de posibilidades personales e institucionales diferentes. - Planificación de situaciones de progreso escolar, visto pragmáticamente. - Toma de decisiones objetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sesgo latente por parte del investigador. - Confidencialidad cuestionada. - Disputa por el acceso y control de datos debido a múltiples intereses. - Conflicto al momento de publicar los resultados. - Posible confusión por parte de la audiencia al discriminar entre los datos e interpretación del investigador. - Dificultades para generalizar los resultados. - Posibles fallas en la validez interna y externa. - Limitadas opciones de diseño.

Como investigador se consideró que el estudio de casos fue la vía más pertinente para lograr el diagnóstico que se ambicionó construir, y con ello, generar futuras pautas de intervención. El estudio de casos facilitó el ingreso a la realidad de la práctica educativa institucional, contrastando los hechos y considerando cuáles y cómo fueron creados los distintos símbolos, provenientes del sistema enseñanza – aprendizaje, que les sirvieron para interactuar y comunicarse entre los distintos actores involucrados y que fungieron como agentes informantes. A pesar que mi rol del autor en Ibero es de profesor de

asignatura, se fue consciente de los sesgos que podía crear y que amenazaban obnubilar una clara interpretación de los resultados y acomodar el tejido semántico que compone la práctica pedagógica del Departamento de Humanidades de dicha institución. Desde el paradigma interpretativo, que es el que cubre al estudio de casos, se procura fijar las normas que regirán la validez interna y externa, pero para esto último se utilizó la triangulación para evidenciar la rigurosidad interpretativa que encerró el estudio de casos, la cual se explicará más adelante.

Otra cuestión que es importante resaltar es que, después de negociar el acceso, Ibero Torreón, además de mostrar su agrado por tomarla como objeto de estudio, se manifestó el deseo que avance esta investigación hacia escenarios de mayor intervención, por lo cual, al finalizar esta primera investigación, que a la postre sirve para obtener el grado de Doctor en Educación, se utilizarían dichos resultados para conformar un proceso de investigación – acción que sirviera para armar una futura sistematización de adaptaciones curriculares en los maestros adscritos al Departamento de Humanidades. Respecto a la confidencialidad y cuestiones relativas a la publicación de resultados y datos particulares de Universidad Iberoamericana Torreón se versará en el último apartado del presente capítulo cuando se detalle el acceso al campo.

Como se pudo leer momentos atrás, las ventajas que ofreció el estudio de casos, respecto al problema de investigación, son mayores que las aristas que encierra este método, pero más allá de aquella descripción, la labor fue atender que dichas desventajas son señales de alerta para que la validez del caso se mantenga hasta este momento, la publicación de los resultados.

3.3 Participantes

Como es conocido, toda investigación cualitativa no pretende generalizar los resultados a otros contextos, ya que la representatividad no es prioridad en los estudios de este corte, pues interesan las visiones propias y voces emergentes de los que son nominados como “participantes”. Se ha elegido este nombre en aras de no generalizar los resultados a otros contextos, ya que la muestra en los

enfoques cuantitativos sí ambiciona la concreción de dicha condición, por lo tanto, está sujeta a porcentajes estimados, errores máximos permitidos y niveles porcentuales de confianza aceptados. En este enfoque, esta situación no se sometió a dicho escrutinio pues los informantes son considerados únicos e irrepetibles, pues sus experiencias y percepciones permitieron lograr el entendimiento pleno de la interpretación de la realidad interna y la realidad superpuesta.

Aunque el número de participantes no se fijó a priori, cabe señalar que fue importante detectar a los informantes que demostrarán contención de información vital para el desarrollo de categorías en el análisis de datos, por lo tanto, a entender el fenómeno de estudio y brindar respuestas a las preguntas de investigación. "... pero la decisión del número de casos que conformen la muestra es del investigador... en las investigaciones cualitativas los intervalos de las muestras varían de uno a 50 casos" (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pg. 395), aunque más adelante estos autores advierten que "la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden agregar otros tipos de unidades y aun desechar las primeras unidades" (pg. 395).

Se ha decidido seguir nombrando muestra, a pesar de su talante y asociación al enfoque cuantitativo, al grupo de personas sobre los cuales se operó la recolección de datos, sin esperar que fuera representativa de un determinado universo o población.

Para lograr responder a la pregunta de investigación, así como a las preguntas de diagnóstico, se ha determinado que la muestra elegida fue en base a la de casos – tipo "donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información... analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social..." (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pg. 397). Es decir, se designaron cuatro grupos de informantes que sirvieron para aportar los datos que fueron indispensables para la investigación, los cuales se han designaron de la siguiente manera: los coordinadores de las carreras que constituyen el Departamento de Humanidades, los profesores de tiempo completo o asignatura

que laboraran en alguna de las carreras antes señaladas, los alumnos que llevaran más de un semestre en su historial académico dentro de la Institución y las responsables del Centro de Orientación Educativa (COE) de la Universidad. Cada una de estas unidades muestrales poseen un mismo perfil y/o comparten rasgos similares, es decir, todos ellos están implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje y revelaron la información, en base a los símbolos interactivos que sostienen y creados éstos en base a sus experiencias y percepciones, sobre el estado que poseía la práctica inclusiva en Ibero Torreón.

Queda claro que estas unidades guardan sendas diferencias, pues los separan características administrativas, académicas, estudiantiles y de servicio universitario, por lo que es imposible mencionarlas categóricamente como muestras homogéneas, pero a pesar de encontrarse en latitudes disímiles, pedagógicamente hablando, todas conducen al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Atendiendo a las recomendaciones teóricas que enarbolan Hernández, Fernández & Baptista (2010), tres de cuatro coordinadores fueron investigados mediante su respectivo grupo focal, ya que uno de ellos se tuvo que ausentar por razones ajenas a su voluntad y poco antes de celebrarse tal técnica, por lo cual se vio en la obligación de aplicarla con tres participantes debido a que su puesto no les permite agendar con facilidad otro encuentro para aplicar ésta o cualquier otra técnica.

Además de la anterior, otra unidad muestral fue acotada a las dos responsables del Centro de Orientación Educativa (COE). Mientras tanto, respecto a la cantidad específica de los catedráticos, con ayuda de la Directora del Departamento de Humanidades se pudieron identificar a ocho informantes que, producto del azar y verbalizada su disposición, asistieran al grupo focal. Sin embargo, sólo la mitad de tales voluntarios se presentaron definitivamente a la celebración del grupo focal.

Debido a que la realización de los grupos focales fue complicada por los obstáculos para agendar en común un mismo día y hora, confirmando la asistencia de todos, elegí la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un

alumno de cada carrera, siendo cinco en total, ya que esta actividad resultó de mayor sencillez por prestarse a los tiempos desocupados de los educandos, no exigiendo más de 40 minutos en su duración. Tengo que informar que los alumnos de las carreras de Derecho y Nutrición y Ciencia de los Alimentos en repetidas ocasiones fallaron a las citas que constantemente se renovaban, entonces tomé la decisión de acudir a un estudiante de Psicología que llevaba más de dos años en la institución y que había sido amonestado por su baja calificación hacía cierto tiempo, por lo cual completé la lista de cuatro estudiantes que aceptaron colaborar para esta investigación.

3.4 Técnicas

Para la realización del estudio de casos se optó, como he citado con insistencia, por la implementación de tres técnicas que ayudaron a la recolección de datos: grupos focales, entrevistas a profundidad y semiestructuradas.

3.4.1 Grupos focales

Los *grupos focales* son una estrategia de investigación cualitativa que también ha recibido otros nombres como “grupo de enfoque” o “focus group”.

Surgió en la década de 1930, cuando se quería conocer el impacto de las campañas publicitarias en la población, por lo cual se diseñaron estrategias en las que el papel protagónico del entrevistador disminuyera sensiblemente, generando mayor libertad y apertura en los entrevistados. “... ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor (sean éstos fundados o no)” (Grupo LACE, 1999, pg. 23). Buendía, Colás & Hernández (2000) acuñan que el descubrimiento y captación de significados expulsados por cualquier grupo es la esencia de esta técnica.

Se busca reunir a un grupo pequeño de personas para incitar a una discusión abierta, espontánea e interactiva de un tema o concepto. Álvarez Gayou (2010) lo define como una técnica de investigación social “cuyo propósito radica

en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación... consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (pg.132).

El autor antes señalado explica que esta técnica es altamente bondadosa por ser un instrumento viable de recolección de datos emanados de una contingencia grupal; permite a cualquier investigador a interactuar con sus participantes de modo verbal y no verbal, pues se aprehende la comunicación de los informantes ‘con sus propias palabras’. Aunado a lo anterior se profundiza en el tema en un vasto abanico de oportunidades, facilitando la atención de personas con alta o baja formación académica. “... pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado... En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros” (Grupo LACE, 1999, pg. 23).

Cualquier persona puede ser partícipe en un grupo focal, pero Álvarez Gayou (2010), siguiendo las recomendaciones de Delgado & Gutiérrez (1999), recomienda que se excluya de esta técnica a aquellos sujetos que socialmente están enfrentados y cuyo repudio es amplio y generalizado, como pueden ser el proletariado y la burguesía, por ejemplo.

Por lo general se solicita que dichos grupos estén compuestos de cuatro a 12 participantes, acompañados de uno o dos moderadores. Vale la pena agregar que en casos necesarios, la cantidad de personas puede reducirse a tres. No sobra decir que lo que se pretende es mezclar astutamente grados mínimos de hetero y homogeneidad para conservar la simetría entre los participantes y, al mismo tiempo, asegurar la diferencia necesaria en dicho proceso. Se recomienda que esta discusión no rebase las dos horas, ni sea menor a 90 minutos.

“En el microespacio conversacional que el grupo focal ofrece, se ponen de manifiesto los procesos de influencia en nuestra vida cotidiana, los procesos de identificación y los de diferenciación, los valores sociales y los personales, los conflictos, las alianzas, etc., todo ello es material valioso para el investigador” (Álvarez Gayou, 2010, pg. 136)

El objeto de estudio de esta técnica es la medición de los productos

comunicativos, donde las palabras encierran un gran significado, por ello, la unidad de la producción de la información queda reducida al individuo, no a la colectividad en la que se encuentra en el momento de la aplicación del grupo focal. Algo que es muy importante aclarar es que la artificialidad de esta técnica queda anulada, pues los participantes pueden conocerse antes de la implementación, pero no necesariamente todos los participantes vivencian las mismas experiencias en el mismo tenor. El grupo como tal surge en el momento en que inicia la discusión, sin que necesariamente entre ellos se hubiese hablado del tema, lo cual fue evidente en la aplicación de esta modalidad a los coordinadores y maestros de Universidad Iberoamericana Torreón.

Como el grupo focal es una entrevista a un grupo, la moderación debe ser directiva. Claro está que lo idóneo es considerar más informantes, ya que deben generar sinergia, que sea a su vez tanto fomento para mayor discusión, como catalizador de nueva información que necesita ser estimulada.

Entre las habilidades que destacan en el o los moderadores de esta técnica se encuentran la destreza en la atención a las personas, desenvolver asertivamente los temas mediante un dominio del tema y no asumir posiciones intrusivas, sino empáticas con los entrevistados. Álvarez Gayou (2010) sugiere a todo conductor evitar el uso de las muletillas, especialmente aquellas referentes a juicios de valor, estimular a los informantes a abandonar paulatinamente su expresión silenciosa, clarificación de las respuestas ambiguas y redirigir la conversación educadamente en caso que alguno de los informantes decida, abierta o larvadamente, manipular la entrevista o buscar la respuesta del o los moderadores, cuestiones que fueron tomadas en cuenta en esta investigación.

El lugar de la reunión se ubicó en un ambiente natural, en el caso de esta investigación en la que soy responsable, en uno de los salones de Universidad Iberoamericana, ya fuese en un aula tradicional o en Cámara Gessell, debido a la neutralidad que otorgan ambos escenarios, pues no representan amenazas y otorga comodidades suficientes para desenvolverse adecuadamente.

El proceso que implica el desarrollo de los grupos focales, con sus respectivos hechos e información en cada fase, se exponen en la figura 5.

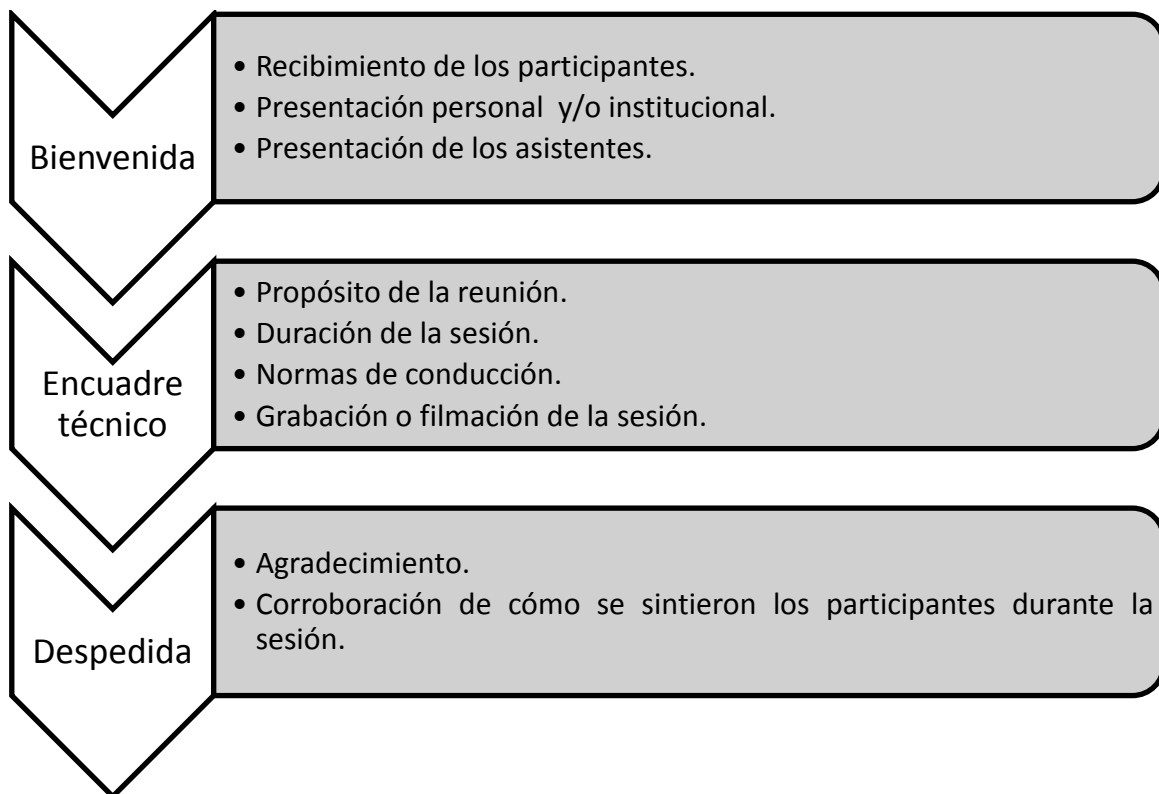


Figura 5. Proceso conductivo del grupo focal. Fuente: Elaboración propia.

3.4.2 Entrevistas a profundidad

La *entrevista* es una de las estrategias de mayor uso en la investigación. Mediante ésta se recogen creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimiento, pues representa “una fuente de significado y complemento para el proceso de observación” (Del Rincón, et. al., 1995, pg. 307). Este intercambio verbal, entre dos o más personas, pretende verter información en forma de reciprocidad. Como señalaría Albert (2007), presupone la interacción verbal entre dos personas. La entrevista se caracteriza por tener cierto grado de estructuración, objetivo específico, posición asimétrica o adopción de roles específicos por ambas partes. Este puente de comunicación facilita el contacto interpersonal mientras se construye la significación del mismo, aspectos de la realidad que no son observables.

“Esta habilidad requiere de capacitación, pues no cualquier persona

puede ser un buen entrevistador” (Münch & Ángeles, 2001, pg. 62). Esta técnica tiene tres usos básicos: exploración, recopilación de datos y confirmación de información antes recolectada. La entrevista posee dos formatos: abierta y cerrada. La entrevista abierta es aquella en la que no se tuvo un lineamiento definido, es decir, existe la libertad suficiente para explorar los diferentes temas que el entrevistador abordó durante la sesión, sin necesidad de utilizar alguna guía que pretenda indagar sobre cierto asunto, mientras que la entrevista cerrada es completamente lo contrario; algunos autores como Bleger (1985, como se cita en Münch & Ángeles, 2001) lo consideran en realidad un cuestionario, que toma un contacto estrecho con la entrevista, en cuanto que un manejo de ciertos principios y reglas de la misma facilita y posibilita la aplicación del “cuestionario”.

El caso que ocupa al presente proyecto obliga a girar la atención hacia la entrevista a profundidad, la cual se realizó con las responsables del Centro de Orientación Educativa (COE) de Ibero Torreón. Esta modalidad busca el conocimiento de actividades y acontecimientos que no se pueden observar en primera persona, por lo cual los informantes revelan dos sucesos superpuestos: sus cogniciones y percepciones, aunado a la descripción de lo que sucede. Steinar Kvale (1996, citado por Álvarez Gayou, 2010) acuñó que esta técnica es especial por obtener información de la vida del entrevistado, en la cual se contiene la interpretación de los significados de los fenómenos descritos.

El objetivo de esta técnica es provocar que los informantes conversen sobre aspectos importantes que cubre el objeto de estudio, y con ello catalice el uso de los propios términos y conceptos. El entrevistado expresa espontáneamente ideas y emociones, coherentes con sus características psicológicas, señalaría Albert (2007). Stake (1999) lo recomienda en el estudio de casos por ser el principal cauce para acceder a múltiples realidades. Califica a la entrevista como la técnica propicia para obtener descripciones e interpretaciones de las personas íntimamente relacionadas con el tema a investigar.

Albert (2007) sigue los preceptos que en su día enarbolaron Hernández, Fernández & Baptista (2003) y que se menciona para que el lector pueda entender cómo fue la dinámica general de las entrevistas a profundidad realizadas:

- *Preguntas generales*: Planteamientos globales para abordar el objeto de estudio.

- *Preguntas para ejemplificar*: Exploraciones profundas con el fin de que el entrevistado dé ejemplos sobre algún evento o categoría que se busca en la investigación.

- *Preguntas de estructura*: Solicitar al informante que liste un conjunto de eventos o categorías.

- *Preguntas de contraste*: Cuestionamiento sobre similitudes o diferencias respecto a símbolos, clasificados en categorías o temas.

Buendía, Colás & Hernández (2000) consideran que cualquier pregunta debe ser elaborada desde la técnica “lanzadera – embudo”, las cuales consisten en un planteamiento abierto al inicio de la entrevista y acometer un estrechamiento paulatino hasta lograr la captura de detalles y datos singulares.

Se define “lanzadera” cuando se reorienta la entrevista, tomando salidas alternativas en caso de situaciones conflictivas o para clarificar y/o eludir informaciones reiterativas. En cambio, se ha asignado el nombre de “embudo” para proceder en forma hipotético – deductiva, es decir, de lo general a lo particular, profundo, personalizado e interpretativo.

Intentando resolver el contraste que presenta la representación que propone Albert (2007) y las sugerencias generales que exhiben Buendía, Colás & Hernández (2000), es preciso aclarar que todo investigador que utilice el método de estudio de casos debe anticipar que las preguntas se construyen en el trayecto de la misma entrevista, pues fueron las respuestas, en este estudio, de las informantes las que adoptaron la batuta dinámica que se pudo seguir (Grupo LACE, 1999).

Se consideró a las responsables del COE como informantes clave, utilizando la expresión de Albert (2007), por ser personas en posesión de conocimientos especiales, ya que su labor en UIA Torreón es central para ampliar la información sobre los educandos que presentan necesidades educativas especiales y cuáles estrategias docentes se han producido al respecto para satisfacer estas coyunturas. Su atipicidad radica en ser agentes foráneos al

proceso enseñanza – aprendizaje de tipo áulico, pero que inciden comúnmente en este ciclo. Su conocimiento representa la concentración de datos que no son fáciles de acceder, ya que, debido a las funciones específicas del COE, mencionadas en el primer capítulo, sujetan información que no procede en los estándares de trabajo administrativo o catedrático. El diagnóstico que se obtuvo del estado y operación inclusiva, en buena parte, dependió de dichas informantes.

“... al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado. Por último, los informantes clave pueden sensibilizar al (investigador) hacia las cuestiones valorativas de la cultura” (Goetz & LeCompte, 1988, pg. 134).

3.4.2.1 Características de la entrevista a profundidad

Para implementar esta técnica, en cualquier estilo, se aconseja que el entrevistador demuestre empatía o simpatía natural. Es labor del investigador formular las preguntas pertinentes para conocer, en el caso del presente estudio, sobre el escenario en el que suceden la inclusión educativa y la experiencia pedagógica que han vivido tanto profesores como educandos.

La entrevista, comúnmente, se realiza en un espacio geográfico privado, y con preguntas directas pero abiertas, incapaces de generar un monosílabo, pues toda la atención del investigador debe estar depositada en el significado de las palabras, por lo cual se procuró el bloqueo de todos los elementos que puedan interferir con su sano desarrollo.

Para comprender a fondo sus cualidades y limitaciones, se expone, como sucedió con la técnica anterior, una tabla demostrativa de dichas características.

Tabla 9. Ventajas y desventajas de la entrevista a profundidad. Fuente: Elaboración propia,

VENTAJAS (Albert, 2007; Creswell, 2003)	DESVENTAJAS (Albert, 2007; Creswell, 2003)
<ul style="list-style-type: none"> - Duración media entre 60 y 90 minutos. - Reincidencia de la entrevista en los mismos informantes. - Mayor comprensión de las percepciones relacionadas con el objeto de estudio. - Negociación al acceso consolidado. - Intereses claros, abiertos, amplios y definidos. - Propicio para el estudio de acontecimientos del pasado. - Útil en contextos que no pueden ser observados directamente. - Acceso a la construcción de historias de vida o profesionales. - “Control” sobre los cuestionamientos emitidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de falsedades, engaños, exageraciones y distorsiones. - Discrepancia en el relato entre lo que dice y hace el entrevistado. - El informante puede realizar actividades o poseer actitudes diferentes en otras situaciones. - El entrevistador pudiera no conocer a profundidad el contexto en el que se desarrolla la persona. - Comprensión errónea del lenguaje de los informantes. - Aparición de información “indirecta” trasminada por los sesgos de ambos actores. - Sucede en un lugar “designado” más que en un escenario natural.

Cada pregunta debe estar adecuadamente planteada desde su relación con el tema de investigación y la relación interpersonal que evoluciona. Para evaluar la calidad de la entrevista se han de tener en cuenta: a) la existencia de respuestas espontáneas, ricas y específicas, b) preguntas breves con amplias respuestas, c) seguimiento y clarificación de los significados, d) verificación de las interpretaciones con las respuestas y f) facilidad en la comunicación (Álvarez Gayou, 2010).

3.4.2.2 Desarrollo de la entrevista a profundidad

En los párrafos anteriores ya había quedado explicitado que la entrevista es un intercambio social donde se producen símbolos que condensan múltiples significados subjetivos. Es necesario que se desarrollen los siguientes elementos:

- ✓ Relación de confianza entre ambas partes.
- ✓ Cooperación.

Álvarez Gayou (2010) aporta que además de los anteriores elementos, se debe contextualizar a los informantes de los propósitos de la entrevista, aclarar el uso de la cámara de video y cuestionar al informante si se posee alguna duda al respecto. Es necesario crear una impresión en el entrevistado que, en un primer momento, no se entromete en sus conocimientos o en su status dentro de la institución a la que pertenece (Rodríguez, Gil & García, 1996), por lo cual considero que las preguntas que conciernen a dichos procedimientos escolares se realizaron acercándose a las fases intermedias y de forma lo más espontánea posible.

Se sugiere que el conductor de la entrevista induzca progresivamente preguntas que proporcionan los puntos de vista, pues en momentos más avanzados se podrá centrar en el objeto de estudio. “No es aconsejable en estos primeros momentos preguntar por los detalles concretos de una actividad o por las razones que explican determinadas conductas. Puede suceder que en estos momentos el informante se extienda en consideraciones diversas sobre otros temas” (Albert, 2007, pg. 247).

En cambio, Rodríguez, Gil & García (1996) recomiendan que cuando las respuestas sean excesiva largas, es factible no seguir con la mirada al informante, dando a entender que su respuesta debe concluir lo más rápido posible.

En la fase intermedia se tomó en cuenta la omisión de juicios sobre la persona entrevistada, dejar espacio de tiempo suficiente para emitir vasta cantidad de respuestas, reiterar aclaraciones en un vaivén de preguntas y ser sensible ante las irradiaciones verbales.

Si se agotara el tema, “hay que abrir nuevos temas, si es cansancio es recomendable recurrir al chiste, la distracción, etc. Existen numerosas tácticas para el relanzamiento de la comunicación, tales como (...) el desarrollo de los aspectos mencionados, el resumen de lo planteado, etc.” (Buendía, Colás & Hernández, 2000, pg. 278).

Kvale (1996, citado por Álvarez Gayou, 2010) destaca la existencia de seis estadios fundamentales en el desarrollo de la entrevista:

1. Selección del tema.

2. Diseño de la entrevista en base al conocimiento que se busca.
3. Elaboración de una guía y la posesión de una actitud reflexiva.
4. Transcripción de la entrevista en material escrito.
5. Análisis de la información en base al paradigma interpretativo.
6. Verificación de la confiabilidad y validez de los resultados.
7. Preparación del informe.

3.4.2.3 Características del entrevistador

Albert (2007) recomienda que el investigador “ha de estar alerta ante exageraciones y distorsiones en las historias” (pg. 249), por ello fue mi obligación “establecer controles cruzados sobre las historia de los informantes” (pg. 249). Mientras el informante percibe que el entrevistador le escucha con atención, este último puede clarificar emisiones verbales ambiguas utilizando las mismas palabras para aludir a una situación determinada o repitiendo las explicaciones.

Stake (1999) expresaba que el buen entrevistador reconstruye la narración con la mayor precisión posible. “Antes que grabar o escribir desafortadamente, es preferible escuchar, tomas unas cuantas notas, preguntas para aclarar. Quizá lo más importante sea insistir en disponer de espacio y tiempo suficientes *inmediatamente* después de la entrevista para preparar el registro facsímil y el comentario interpretativo” (pg. 64).

Álvarez Gayou (2010) concentra las cualidades del investigador que aplica la técnica de la entrevista a profundidad en las siguientes viñetas:

- ❖ Conocimiento suficiente del tema.
- ❖ Capacidad de estructurar la entrevista y redondeo del cierre.
- ❖ Uso del lenguaje académico y profesional.
- ❖ Amabilidad y concesión en términos de ritmo y velocidad del informante.
- ❖ Sensibilidad y empatía, como antes se había mencionado.
- ❖ Capacidad directiva sin temor a interrumpir digresiones irrelevantes.
- ❖ Interrogatorio crítico que evalúe la validez intestina.
- ❖ Buena memoria.

- ❖ Capacidad interpretativa que facilite la calificación de los significados, otorgando oportunidad para confirmar o enmendar lo declarado, como también se había señalado.

3.4.3 Entrevistas semiestructuradas

En continuidad con el formato de entrevista sucedida en párrafos anteriores, se ha debido utilizar la técnica de la entrevista, en su modalidad semiestructurada, para recopilar datos de los informantes que actualmente son estudiantes del Departamento de Humanidades de UIA Torreón. Se eligió esta modalidad y no grupo focal porque resultaría complicado acordar el encuentro de dichos estudiantes en una misma hora, debido a sus múltiples compromisos escolares y extra escolares.

Encuentro apoyo para sostener este argumento en la utilidad que esboza Albert (2007) cuando describe que la opción por la entrevista es evidente cuando se intenta obtener un grado considerable de información; por ello, es flexible y adaptable a diferentes situaciones cuando otros métodos no puedan ser operados (pg. 121), como sucedió en este caso respecto a la implementación de grupos focales. Aunque no es el método principal, se utilizó, como parte del arsenal metodológico, para probar la pregunta central del presente estudio, además de evidenciar su cualidad complementaria para proporcionar resultados inesperados (Kerlinger, 1986, como se cita en Albert).

La entrevista, como señalan Hernández, Fernández & Baptista (2010), implica el encuentro entre dos o más personas para entablar comunicación e intercambiar información sobre la temática del estudio. Este encuentro supone una relación desigual entre los dos participantes (Albert, 2007) con un sistema de interacción simbólica bidireccional, con objetivos conocidos y prefijados, y un abierto control del evento que matiza la entrevista (pg. 121).

Las entrevistas semiestructuradas son aquellas en las que están basadas en una guía de asuntos o preguntas (Grupo LACE, 1999; Hernández, Fernández & Baptista, 2010). El entrevistador, generalmente es el investigador, que añade

interrogantes adicionales para profundizar en los datos arrojados hasta el momento, “no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación” (Grupo LACE, 1999, pg. 23).

Al significar un punto intermedio entre el formato estructurado y desestructurado, esta modalidad encierra las principales ventajas y desventajas de las demás (Albert, 2007). Para que suceda con efectividad, la autora española antes citada determina que es propicio reiterar, a modo de retroalimentación, el impacto que cobran las preguntas y la sensación que recrean los entrevistados, con el fin de asegurar la adecuada libertad para el vaivén comunicativo sin ceñirse estrictamente a la lista de preguntas prefijadas.

Por lo general, este tipo de entrevista se estila con mayor frecuencia en el enfoque cuantitativo, ya que el cualitativo siempre se ha distinguido por utilizar métodos abiertos, sin categorías preestablecidas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) para que los informantes expresen sus experiencias y percepciones sin verse delimitados por un formato rígido de preguntas. Sin embargo, este enfoque también acepta este formato, ya que las entrevistas semiestructuradas cumplen, como fue en el estudio, las siguientes características:

- Flexibilidad en las etapas de la entrevista, ya que pretendí no someterme ortodoxamente a un formato que complicara la emanación de respuestas, sólo se deseó penetrar en la información subjetiva existente en los informantes.
- Orden de las preguntas de acuerdo a los participantes.
- Relevancia de la anécdota. Por esa razón las preguntas hechas emergieron conforme el contexto de los estudiantes lo permitiera.
- El ritmo y dirección de la entrevista sucedió en comunión entre ambas partes, ya que fue necesario abrir la experiencia a la conversación, arriesgando el formato de la entrevista, si es que conviniera a los fines de la investigación.
- Como se trató de estudiantes de licenciatura, fue necesario ajustar el lenguaje y la formulación de las preguntas acorde al nivel de su

formación, que si bien es elevado, se necesita acomodar a sus circunstancias lingüísticas.

- ☑ Aunque las preguntas estuvieron moderadamente direccionadas, debieron mostrarse naturales y tendientes a la flexibilidad de acuerdo con los datos arrojados.
- ☑ Las primeras preguntas fueron generales y sencillas para que el orden de avance permitiera dirigirse a las más complicadas.

Atendiendo a las recomendaciones que emiten Hernández, Fernández & Baptista (2010) para realizar una adecuada entrevista, y que poseen una vinculación directa con las características cualitativas de la entrevista semiestructurada como antes se comentó, listo las siguientes sugerencias que empleé bajo este formato:

- Escucha con atención y cuidado.
- Obtener respuestas naturales, espontáneas y amplias.
- Generación de rapport, o clima de confianza inicial, y empatía con el entrevistado.
- Bloquear preguntas tendenciosas o inductoras de respuestas.
- Desechar calificativos durante la elaboración de preguntas.
- La atención debió precipitar la petición de ejemplos para clarificar y focalizar por una sola vez.
- Situar al escenario de la entrevista lejos de elementos distractores.
- Guardar coherencia entre las distintas preguntas.
- Ser moderadamente espontáneo, tentativo y “curioso” para despertar el punto de vista del entrevistado.

Anteriormente se señaló que se visualizó a la entrevista semiestructurada para ser aplicada al colectivo de alumnos del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón. El cuerpo estudiantil lo consideró esencial para el análisis e interpretación de resultados sobre la calidad de la inclusión educativa impartida en dicha IES, ya que parto del supuesto de que el informante es también un investigador por su capacidad reflexiva y crítica de la experiencia (Walker, 1989, como se cita en Grupo LACE, 1999).

Esta técnica puede ser cuestionada, en el ámbito reflexivo, por su aplicación a estudiantes; para lo anterior, fue necesario prepararlos para “argumentar sobre su modo de proceder, y no sólo de actuar. Esto requiere, a su vez, un elevado nivel de autoconciencia y reflexión (...) en el plano académico” (Walker, 1997, pg. 143). Por lo tanto, fue necesario que estas cualidades estuvieran presentes en la persona del autor en su rol de investigador (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), pues Walker obliga, a través de preguntas reflexivas, a cuestionarse uno mismo qué se hace, por qué y cómo se puede justificar la elección de esta técnica como del informante clave (Goetz & LeCompte, 1988). Por lo anterior, para esta investigación se buscaron estudiantes con más de un semestre de trayectoria académica en Ibero Torreón, en situación de advertencia por su bajo rendimiento académico o que han tenido pleno contacto conmigo y que esto facilitara la fluidez de información respecto a la inclusión educativa.

3.5 Instrumentos

Barraza & Gutiérrez (2005) señalan que la entrevista sucedida en la técnica de los grupos focales debe incluir de cinco a 10 preguntas, a modo de guías. Las preguntas son abiertas, no estructuradas, capaces de invitar a la expresión directa de la información necesaria.

La realización de las guías que fueron aplicadas en los escenarios de los grupos focales facilitó un intercambio de opiniones y puntos de vista alrededor del objeto de estudio. Las guías que utilizadas estuvieron estructuradas por las siguientes características:

- ✓ Evitar preguntas cerradas.
- ✓ Evitar las preguntas que puedan ser contestadas con “sí” o “no”.
- ✓ Evitar las preguntas “¿por qué?”.
- ✓ Optimizar el surgimiento de preguntas espontáneas.
- ✓ Las interrogantes variaron de acuerdo a las necesidades e intereses de cada grupo focal.

Para que la totalidad de las anteriores técnicas pudieran conservarse se consideró factible recurrir a la videograbación. La grabación de video sirvió para el análisis del contenido del discurso. Además del magnetófono, añade información gestual y ambiental. Tanto en los grupos focales como en la entrevista a profundidad se pudo observar las distintas reacciones que tuvieron los participantes durante la aplicación de dichas técnicas.

Es preciso decir que esta herramienta implicó un coste moderado y habilidad para discriminar el material conveniente a analizar y el que no, sin embargo se descartó posible reactividad en los informantes y necesidad de un técnico. Su objetividad, capacidad para obtener información, observación de pautas de conducta, diagnóstico y examen a detalle lo volvieron un instrumento idóneo.

Se corroboró el estado del equipo a utilizar antes de cada grabación, poniendo a prueba su capacidad y las baterías que necesitaba la videocámara. Se realizaron pequeñas pruebas antes de la grabación.

Como se pueden analizar aspectos específicos de la entrevista, se pudo observar las distintas reacciones que tuvieron los participantes frente a la figura del moderador o entrevistador y cómo se dinamizaron las experiencias entre los mismos educandos, catedráticos y administrativos.

En el caso de la entrevista cualitativa a profundidad, como así lo reviste Stake (1999), el entrevistador se presenta con una lista corta de preguntas, orientadas a la obtención de descripciones, respecto a esta investigación, del proceso de elaboración y aplicación de la inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales. En cambio, Rodríguez, Gil & García (1996) recomiendan establecer una lista de temas, en relación con la entrevista, quedando ésta en la conveniencia del investigador. Conociendo ambas prescripciones se prefirió elaborar una lista de temas y subtemas para que de ambas nacieran las preguntas lo más abiertas posible, especialmente preguntas que pudieran derivar en la creación espontánea de cuestiones que pretendieran explorar tópicos más específicos y que comprometieran sus conocimientos y labores.

Stake (1999) aconseja que mientras se escucha atentamente la elaboración de respuestas por parte de los informantes, se tomen algunas notas sin relajar el control de la recogida de información. Después de realizar las entrevistas, se debe preparar una construcción escrita con las ideas y propósitos principales aprehendidos.

La toma de notas se dedicó a recoger “frases o listados de aspectos más relevantes, escribiéndose entrecomillados para expresar literalmente el lenguaje utilizado” (Buendía, Colás & Hernández, 2000, pg. 278). Durante este procedimiento se necesitó escribir las frases que literalmente emitieron los informantes, auxiliándose de algunas técnicas propias de la abreviación, incluso utilizando signos que sólo el investigador pudiera entender. Buendía, Colás & Hernández advierten que durante la revisión de la entrevista cualquier investigador podrá verse alterado por la aparición de material que no haya sido suficientemente explorado, por ello, debe buscarse el apoyo de otras entrevistas para resarcir esta debilidad. Esta situación se amplía en el siguiente apartado.

Para la elaboración de la guía de la entrevista semiestructurada, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), se tomó en cuenta aspectos teóricos, prácticos y éticos. Teóricos porque se proporcionó la información necesaria para la estructuración de las preguntas que llevaron a la profundidad del estudio; prácticos porque se captó la atención del entrevistado y proporcioné la suficiente motivación para que el informante desvelara los datos necesarios que fueron el principal objetivo; y éticos, ya que se estuvo alerta sobre las posibles consecuencias que se pudieran desatar a propósito de la entrevista. Esta construcción no sólo se vio comprometida por estos aspectos explicados por los autores antes citados y las recomendaciones establecidas en esta misma sección. Para los propósitos de esta investigación, la lista de preguntas prefijadas contuvieron reactivos abiertos, matizados por el acercamiento teórico que he realizado, para incitar un mínimo de restricciones y profundización pertinente.

3.6 Validez

Creswell (2003) explicaba que la validez en las investigaciones cualitativas era el factor de mayor uso “para determinar si los resultados son precisos desde el punto de vista del investigador, el participante o los lectores de un informe de investigación” (pg. 176). Esta precisión es anhelada, ya que en los estudios que parten de este enfoque pudieran resultar cuestionados por el manto subjetivo e intersubjetivo que cubre a este tipo de investigaciones.

La confiabilidad, vista a través del examen de estabilidad o consistencia de las respuestas en el enfoque cuantitativo, aunada a la generalización antes explicada, son necesarias para la precisión de los resultados, por lo tanto, las operaciones numéricas subyacentes aseguran la confianza en la información arrojada. Pero en el enfoque cualitativo, la validez interna implica haber resistido a los obstáculos que entraña la interpretación de los resultados.

Creswell (2003) aconseja utilizar uno o más procedimientos para consolidar la validez:

La estrategia que he optado como primordial para el presente estudio es la *triangulación*. Se utilizaron diferentes fuentes de información de datos, revisando concienzudamente las evidencias para justificar coherentemente el tema estudiado. Hernández, Fernández & Baptista (2010) aseguran que lo idóneo es contar con diferentes fuentes y métodos de recolección de datos en cualquier investigación cualitativa. Álvarez Gayou (2010) agrega a la anterior definición, el uso de materiales empíricos, perspectivas y observadores para aplicar rigor.

Stake (1999) señalaba como un gran objetivo de la investigación “decir sobre el caso aquello que casi cualquier persona hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo (, ya que) habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros” (pg. 96)

Álvarez Gayou (2010), citando a Janesick (1998), enumera cinco modalidades de triangulación:

- Triangulación de datos. Diversas fuentes de datos recolectados.

- Triangulación de investigadores. Diferentes evaluadores o investigadores.
- Triangulación de teorías. Múltiples perspectivas para interpretar un caso.
- Triangulación metodológica. Diferentes métodos para estudiar un problema.
- Triangulación interdisciplinaria. Profesionales de diferentes disciplinas.

Como es de esperarse, la triangulación que utilicé en este estudio de caso es la referente a los datos y metodológica, pues se utilizaron tres técnicas diferentes en cuatro muestras distintas, que fueron los grupos focales y las entrevistas a profundidad y semiestructuradas. Además de lo anterior se triangularon las distintas muestras de población, ya que se acudió a cuatro diferentes tipos de informantes con perspectiva diversa, según el proceso enseñanza – aprendizaje, los cuales fueron los coordinadores del Departamento de Humanidades, los profesores, los alumnos y las responsables del Centro de Orientación Educativa.

3.7 Explicación general del análisis e interpretación de resultados

La interpretación de los resultados, según Stake (1999), requiere de una organización conceptual clara que guie la presentación de dicho análisis. Para lograr dicha estructura, fue necesario revisar la pregunta de investigación como eje vertical, misma que permitió la maduración de dicha pregunta. En esta situación, al ser un estudio de caso de tipo intrínseco, el caso como tal se impuso sobre el tema original, es decir, las adaptaciones curriculares.

Sin dejar de lado esta situación, la pregunta de investigación, así como las de diagnóstico, al paso de la recogida de datos se transformó de tema ético, es decir, inductivo, a tema émico, el cual fue proporcionado por los mismos actores, o sea, la inclusión escolar y su debida gestión. Esta evolución proporcionó los significados que entrañan y los símbolos con los que intersubjetivamente se han relacionado los propios informantes con su medio ambiente, lo cual generó el debido aserto o significado del problema para el autor como investigador.

La construcción conceptual implicó la información de la realidad de los sujetos que fueron investigados y sirvieron a la indagación. Desde el momento en

que se aproximó a dicha realidad, ya era un hecho que me estaba aproximando al análisis de datos; este proceso, como tal, implica transformaciones, operaciones y reflexiones que logran otorgar significados relevantes con el objeto de estudio.

El primer paso consistió en organizar y preparar los datos obtenidos de las transcripciones de las entrevistas y grupos focales. Después se leyó la información global para comprender el total de las fuentes y se reflexionó sobre el significado. El paso más importante consistió en separar por unidades atendiendo diferentes criterios:

- A) Temporal. Unidades de duración.
- B) Temático. Segmentos relacionados con el mismo tópico.
- C) Conversacional. Declaraciones o turnos de palabra.

Cada unidad verbal se asoció a una categoría en específico. Esta construcción mental expresa una frase en particular. Dicha acción fue establecida en base a esta búsqueda pero hubo conciencia que podía variar esta clasificación conforme se avanzara en la captura y distribución del material. Más adelante, se realizó una segunda revisión que pudiera otorgarme nuevas categorías o reclasificar algunos constructos extraídos previamente. Es obvio que esta segunda visión de los hallazgos ayudó a desechar productos que no se iban concatenando totalmente al tema de la inclusión y se volvieron no prioritarios para la indagación, por ejemplo, debatir si era o no necesario el enfoque clínico, y no pedagógico, que utilizan las psicólogas del Centro de Orientación Educativa para realizar debidamente sus funciones.

La obra de Álvarez – Gayou (2010) al respecto, señala la existencia de dos tipos de codificación: el abierto, en el que se pueden agregar notas, comentarios, propiedades y dimensiones que aparentan dispersión e inconexión; el otro tipo es el axial que es el que proponen Guzmán & Alvarado (2009) y se relata a continuación: De los campos semánticos establecidos se crearán meta – categorías, pues ahora los primeros se ordenan según las cualidades que tengan en común. Se elaboran diagramas para relacionar categorías y destacar causa – efecto, contradicción o semejanza. La construcción de conceptos de tercer orden implican “conceptos integradores de las meta – categorías, que se inscriben en

alguna teoría existente o abren la posibilidad de construir nuevas teorías” (Guzmán & Alvarado, 2009, pg. 86).

Álvarez – Gayou (2010) apunta con sus comentarios a realizar una serie de acciones que me llevaron, en lo particular, a la adquisición de “hojas de diferente color, marcadores de color, hojas grandes de cartulina, tijeras, lápiz adhesivo, borrador, plumón negro o bolígrafo y lápices” (pg. 191) para un análisis manual. Se optó por esta situación pues me pareció más práctica, dinámica y entendible al manera de proceder del autor, además que fue similar a la forma aprendida cómo se realizaba el análisis de datos.

3.7.1 Sábana categorial

Para esbozar las categorías resultantes de las etiquetas provenientes de las voces recogidas de los informantes, fue necesario realizar un debido esquema que sirviera para detallar cómo estaban comprometidas las distintas interpretaciones de la realidad de los informantes y cómo podría significarlas como investigador. De esta necesidad es donde surge la debida sábana categorial.

Cuando se transcribieron las declaraciones arrojadas por los grupos focales y entrevistas, a profundidad y semiestructuradas, es que se etiquetó dichas emisiones a modo de una forma clasificatoria, tal como lo aconsejaría Stake (1999) al hablar de las interpretaciones directas, es decir, cuando se lograr catalogar un fenómeno por su debida importancia. Sin embargo, al contener una pluralidad de voces emergentes, ubicados en distintas latitudes, fue necesario realizar una suma categorial, es decir, verificar cuántas veces estas etiquetas podrían repetirse y aglutinarse en lo que conocemos como unidades de análisis. Estas unidades conformaban un campo semántico que se descubre como una categoría, la cual es nuevo orden clasificatorio que abarca dichas unidades y subsumen las interpretaciones directas que establecí sobre ciertas declaraciones.

Si dichas categorías podrían ramificarse en nuevos establecimientos que diferencian varias unidades de análisis que se encuentran indirectamente relacionadas, pero incapaces de aparearse entre sí, entonces fueron mencionadas

como subcategorías, puesto que su función incidió en el apoyo a la categorización mayor y separación pertinente de los diversos *temas* (Stake, 1999) entre sí, que permitieron a la categoría empatar con un modelo teórico y disparar su posterior análisis.

“Para una interpretación más amplia, seleccionamos una parte de las observaciones que más interesa incluir en nuestro informe. Es posible que al principio decidiéramos clasificar estos datos durante la observación. O podemos clasificar las nota o una transcripción. O quizá sólo utilicemos la interpretación directa. Para los datos más importantes, será útil usar clasificaciones preestablecidas, pero habrá que considerar los datos por separado y buscar nuevos” (Stake, 1999, pg. 72).

Por lo anterior, es que se buscó que los asertos contuvieran la esencia significativa de las categorías según los diversos informantes, pues para ellos el proceso inclusivo no sólo se cierne dentro de los límites del Departamento de Humanidades, sino que además, se regodea por toda la Universidad, dando pie a una interpretación producto del repaso continuo de resultados. Como señala Wolcott (1990, como se cita en Stake, 1999), la investigación cualitativa y sus respectivos medios necesitan de una ‘poda’ interna para desechar aquellos datos que no aportan información relevante y descubrir lo esencial del contexto para ser relevado con suficiente astucia en aquel mismo contexto.

Ya una vez explicadas qué son las etiquetas, unidades de análisis, subcategorías, categorías propiamente dichas y metacategorías dentro de un esquema, es propio decir que la sábana se estructura, precisamente, para presentar la tipología generada y enlazar los temas con la teoría que habrá de ser fundamentada (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000; Álvarez Gayou, 2010).

Buendía, Colás & Hernández (2000) sugieren que el análisis de datos sea presentado de forma sistemática y visual, es decir, mediante una exposición y presentación de datos. Ésta es el principal motivo que me ha movido a utilizar lo que en el mundo de la investigación cualitativa se le conoce como ‘sábana categorial’.

La sábana categorial diagrama las categorías deduciendo la relación que encierra con los distintos temas que habrán de fundamentarse. Dicha sábana es

un utensilio que expresa las vinculaciones, traslapes entre elementos aislados o asociados. Ubicadas las unidades de análisis, que, repito, fueron etiquetas evolucionadas gracias a la interpretación directa y suma categorial, son ubicadas dentro de un subcategoría que a su vez conformaría una categoría, y si las diversas categorías se enlazan entre sí dan pie a una macro o metacategoría.

Como se podrá apreciar en el siguiente capítulo, esta sábana también se encuentra confeccionada por los mismos compromisos que la matriz descriptiva, ya que en un primer momento describe la información básica arrojada, para, en un segundo momento, apuntar hacia un cambio de objetivos o revelar nuevas informaciones. También señala una relación causal que supondría un cambio en el grado de abstracción. Por lo tanto, se consideró útil representarla en forma de esquema, vertical – jerárquico, donde se explicaran las subcategorías que conforman una categoría propiamente dicha, y cómo las tres categorías establecidas conformaron la metacategoría que se menciona más adelante.

3.8 Entrada al campo

El Grupo “Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo” (1999) consideran que la entrada al campo depende, en un inmenso sentido, de la negociación que se realice con los sujetos que constituyen el caso, más aún si éste es de tipo intrínseco. Como toda investigación de corte cualitativo, este caso adquiere vida propia cuando se va desarrollando, pues tal es la emergencia de los informantes que constituyen el caso, que por sí mismo éste adquiere características que obligan a reconceptualizar los datos y reconsiderar los valores que encripta el aserto, como se indicó en el apartado anterior. Estos autores consideran que las negociaciones han de aceptarse, pues la información, en el caso de este investigador, no le pertenecía, sólo fue propiedad de los participantes.

La negociación comenzó en los primeros contactos sostenidos con Universidad Iberoamericana Torreón, pues en esta coyuntura, el acceso dependió de la aprobación cupular, específicamente del señor Rector y la Directora General Académica, no sin antes conseguir el apoyo de la Directora de Humanidades,

quien a la postre era jefe inmediato laboral del autor mientras desarrolló este proyecto.

Durante la entrevista que se sostuvo con la Directora General Académica de UIA Torreón, quien posteriormente transmitió esta información al señor Rector, se abordaron las siguientes situaciones:

- a) El marco en que se iba a realizar la investigación y sus posibles implicados para la construcción del proyecto de investigación doctoral.
- b) Las distintas estrategias de recogida de información.
- c) Compromiso ético con la información y tratamiento de resultados.

Es propicio informar al lector que en toda universidad privada, no sólo en Universidad Iberoamericana Torreón o en la región lagunera, existe un carácter precautorio sobre la difusión de información que concierne a las entrañas de cada institución, por lo cual fue necesario subrayar el sentido de confidencialidad al destacar que no sería revelada la identidad de cualquier informante ni de los procesos internos de la institución; también fue necesario hacer énfasis en la participación al mencionarle el carácter voluntario de los informantes, profesores y alumnos, que en su momento aportaron visiones personales.

Durante el transcurso de aquella entrevista se entregó una copia del primer capítulo de esta investigación, y más adelante se elaboró una carta compromiso donde se expusieron las cuestiones tratadas en la entrevista previa, con el fin de ser dirigida al señor Rector y que éste diera su visto bueno. En dicho documento se menciona que la elaboración de la presente tesis doctoral se presentará en formato digital e impreso, aunado a constituir, ya elaborado este diagnóstico, un posterior proyecto de investigación – acción que consolide una propuesta de intervención y su posterior aplicación.

Parte de la información empezada a recabar la he colocado en la redacción del primer capítulo, así como la reflexión en la que me he visto sometido desde que apareció la idea original de investigación y su posterior evolución. Se debió atender el material normativo con el que Universidad Iberoamericana Torreón se rige en el tema del manejo curricular respecto a los estudiantes con ciertos obstáculos para el aprendizaje, independientemente si son o no discapacitados.

Existen tres cuestiones por describir para aclarar al lector cómo sucedió el ingreso al ambiente y la captura de datos que acontecieron desde el momento en que la intención investigativa apareció.

En Ibero Torreón conocen al investigador y autor de este documento desde que empezó a colaborar como catedrático de asignatura, lo cual generó confianza entre maestros, alumnos y autoridades, pero no siempre puede considerarse una ventaja, ya que estuvo alerta sobre algún signo de evasión o actitud reacia a colaborar con ciertos datos, pues el hecho de ser un agente insertado en dicho terreno puede crear susceptibilidades (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), lo cual impulsó a decidir ciertos cambios cuando se entrevistó a los alumnos que, en un principio, manifestaron su conformidad para participar como informantes, tal como se ha relatado.

La segunda situación que quisiera mencionar es que la cotidianidad del autor coincidió con la de los profesores de asignatura, por lo cual fue un agente fácil de identificar y pude catalizar la emergencia de cierta información necesaria para mi estudio, aunado a la confianza mencionada.

En tercer lugar, este contexto significó para el autor y una oportunidad al mismo tiempo. Desde su ingreso a Ibero Torreón ha visto la práctica pedagógica, tanto la propia como la ajena, y siempre había deseado poder intervenir lo suficiente, aportando conocimientos que sirvieran para la mejora del proceso enseñanza – aprendizaje. Esta responsabilidad le mantuvo alerta, especialmente sobre los sesgos personales que pudieron atentar contra la validez de la investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo significa, sin obviar la sección dedicada a las conclusiones, la recta final del presente proyecto de investigación sobre la inclusión educativa en la Universidad Iberoamericana Torreón. Durante este trayecto se invita al lector en la explicación de los resultados arrojados durante la operación de la implementación de las técnicas que ayudaron a brindarle espacio a los participantes y cómo su voz encontró resonancia en el estudio, para de esta manera poder comprender y construir el armazón del conocimiento flotante que se encuentra en cada uno de los procesos, hechos y personas que configuran el espacio de realidad del Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón.

Para que el lector pueda entender cómo se ha trazado y diseñado la siguiente interpretación de resultados se invita a leer la próxima descripción sobre cómo se transformó el presente proyecto y cómo dialogaron los temas éticos y émicos para, en forma resultante, derivar en las actuales preguntas y objetivos de investigación.

4.1 Naturaleza cualitativa de los estudios de casos

Como se han mencionado en los pasados capítulos primero y tercero, toda investigación cualitativa es sumamente flexible y su característica circular, al igual que otras operaciones de este rubro, permite avanzar y regresar a etapas previas. Primeramente, como se señaló en el primer capítulo, el interés por realizar el presente estudio surgió en base a la interacción que el investigador tuvo como profesor con un joven alumno de Psicología con dificultades cognoscitivas evidentes para procesar los conocimientos que se ofrecían para su debida construcción educativa. El educando, enfrentado a un currículum flexible, debía ser apoyado con recursos pedagógicos que le facilitaran el desenvolvimiento de aprendizajes acordes a la estructura cognoscitiva que poseía. Desde este

momento emergió el concepto de adaptaciones curriculares y, por consiguiente, las de necesidades educativas especiales, pues estas últimas serían las que darían luz al primer constructo.

Desde ese momento se enfocó en conseguir información suficiente sobre las adaptaciones curriculares y cómo éstas ayudarían a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por tal situación se esgrimieron las siguientes preguntas y objetivos de investigación que a continuación enuncio:

Pregunta central

¿Cómo se desarrollan las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de la Universidad Iberoamericana Torreón?

Preguntas de diagnóstico

1. ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de los alumnos adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón, según la percepción del profesorado?
2. ¿Cuáles son las estructuras curriculares de los planes de estudio actuales que permitirían la conformación y recreación de las adaptaciones curriculares desde la perspectiva del cuerpo académico – administrativo?
3. ¿Cuáles son las acciones áulicas que permiten detectar las necesidades educativas especiales de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y del Centro de Orientación Educativa?

Objetivo general

El objetivo de este estudio de casos es realizar un diagnóstico pedagógico de las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades

de Universidad Iberoamericana Torreón.

Objetivos de diagnóstico

1. Identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón, según la percepción del profesorado.
2. Identificar las estructuras curriculares de los planes de estudio actuales que permitirían la conformación y recreación de las adaptaciones curriculares desde la perspectiva del cuerpo académico – administrativo.
3. Conocer las acciones áulicas que permitan detectar las necesidades educativas especiales de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y del Centro de Orientación Educativa.

Desde este momento se puede observar cómo se articularon las preguntas y objetivos propios, siendo lo que Stake (1999) denomina como *temas éticos*, ya que como investigador, desde el exterior, se estuvo dispuesto a explotar el presente tema examinando el mundo social que rodeaba a dicho alumno y, pensando más allá de su figura, de todos aquellos que estuvieran bajo las mismas condiciones en el Departamento de Humanidades en Universidad Iberoamericana Torreón.

Después de la aproximación al estado del conocimiento se habló que, según las investigaciones relacionadas con la diversidad en el alumnado y las necesidades educativas especiales del mismo, la forma en la que se tendría que desarrollar el presente trabajo sería en forma inductiva – deductiva, yendo de lo particular a lo general y después retroceder en el mismo trayecto para organizarlo como un nuevo 'todo'. En la anterior aproximación se proponía la construcción de un ciclo que derivara en una intervención educativa sobre las adaptaciones curriculares, sin embargo, la dificultad ya explicada para introducirme en el campo y empezar a recolectar los datos cualitativos de los agentes informantes sobre este proceso, me hizo replantearme el presente estudio como una exploración analítica del caso de las adaptaciones curriculares en Ibero Torreón.

Como ha señalado Stake (1999), en el estudio de caso intrínseco, como es el que me encontraba desarrollando, el caso mismo se imponía sobre las situaciones problemáticas, por lo tanto, era necesaria su revisión. Ya una vez conocidas las implicaciones metateóricas de la presente temática, surgió el interés de girar el rumbo del objeto de estudio hacia el proceso inclusivo como un gran suceso que absorbe ambas problemáticas ya distinguidas.

La anterior “reconstrucción de la realidad” y evaluación natural de los sucesos se desató en base a la obtención del relato de experiencias y percepciones sobre el estado de la inclusión educativa en Universidad Iberoamericana Torreón, ya que al contactar con coordinadores, psicólogas, maestros y alumnos del Departamento de Humanidades no sólo fue posible conocer cómo estaba rubricada la realidad inclusiva de dicha división, sino además ofreció un espacio para inferir la totalidad de la institución, pues el Departamento no es un ente aislado, sino sólo una ramificación académico – administrativa donde se escribe parte del diario acontecer de Ibero Torreón.

Como “la ‘realidad’ se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto a sus propias realidades” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pg. 9), se decidió utilizar primeramente las técnicas del grupo focal para coordinadores, catedráticos y alumnos, mientras que las entrevistas a profundidad estarían ceñidas sobre las psicólogas que constituyen el Centro de Orientación Educativa (COE). Más tarde, como parte de las complicaciones cronológicas para reunir en un mismo horario a los estudiantes de este Departamento para celebrar el debido grupo focal, se optó por instrumentalizar entrevistas semiestructuradas para agilizar este proceso.

Debido a la anterior conexión naturalista del presente estudio, es que fueron surgiendo los *temas émicos*, o sea, las situaciones problemáticas que provienen desde las fauces del contexto de investigación y por lo tanto resultaron en problemas que emergen desde la misma naturaleza del fenómeno, lo cual empujó, en el proceso de etiquetamiento y posterior elaboración categorial, a re – conocer la importancia del principio gestor como principal catalizador del desarrollo inclusivo en Universidad Iberoamericana, confiando en que esta estrategia sea la

que pueda garantizar el desarrollo de la inclusión en otras Instituciones de Educación Superior (IES) en la Región Lagunera, al menos, de corte privado.

Estos *temas étnicos*, ya descritos, condujeron a formular una nueva forma de entender el problema, por lo cual las preguntas de investigación originales, tan flexibles y rotundas, fueron sustituidas por otras preguntas y objetivos que se acercaran a los requisitos y características que auguraran un sano y congruente establecimiento de la inclusión educativa en el nivel superior de estudios. Al surgir esta situación, es que la presente investigación volvió a dar un giro y acuñar que existen situaciones que no sólo se crean y recrean bajo la estela de la inclusión educativa, sino también debe establecerse características escolares que apoyen dicha peculiaridad en los centros superiores.

Es por este procedimiento ya descrito que he podido obtener la suficiente impresión proveniente del escenario educativo virgen para poder dotarlo de un vasto significado a la problemática de la inclusión educativa en Universidad Iberoamericana Torreón y proporcionarle el aserto a explicar a lo largo de la tercera sección del presente capítulo. Antes de acuñar su debida explicación en cuanto el análisis e interpretación de resultados se solicita al lector que recurra al capítulo anterior donde se explicó qué es la sábana categorial y cómo se ha utilizado para dotarla de distintas categorías y sus respectivas unidades de análisis.

4.2 Análisis e interpretación de resultados

Como ya he señalado, tras la aplicación de los instrumentos de investigación, y después del escrutinio que supuso el tratamiento de resultados bajo el análisis categorial mediante su respectiva sábana, es que expondré los resultados que ostento a continuación en la siguiente figura.

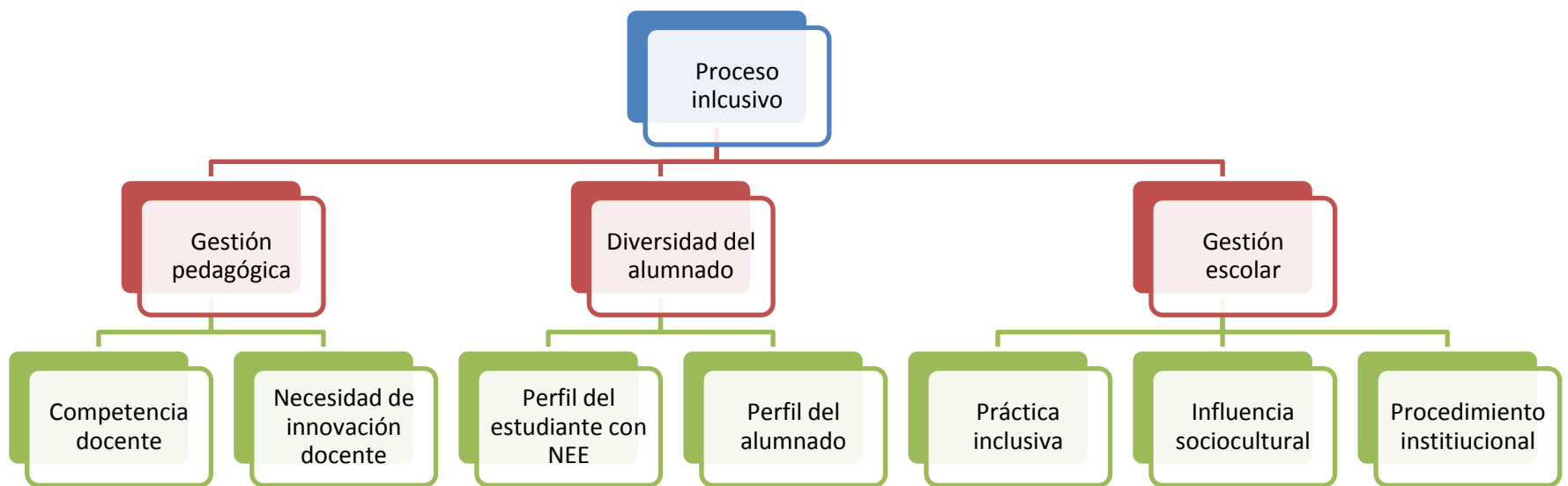


Figura 6. Estructura categorial sobre la inclusión educativa en UIA Torreón. Fuente: Elaboración propia.

Como el amable lector podrá observar, existen tres categorías que coadyuvan el sentido en el que la inclusión educativa estaba manifestada, así como practicada con cierto grado de desarrollo en Universidad Iberoamericana Torreón, las cuales son gestión pedagógica, diversidad del alumnado y gestión escolar. Resultó impresionante verificar cómo la problematización y el acercamiento al estado del conocimiento coinciden en sus significados con el aserto que a continuación se describirá a detalle.

Como se señaló, la aproximación antes citada sugería que el tratamiento investigativo debía ser inductivo – deductivo, no sólo en el enfoque cualitativo, sino que el problema incluso debía ser considerado fenomenológicamente, apreciando su apariencia y su estado, pero yendo de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. El que un joven estudiante de Psicología con ciertas dificultades cognitivas haya sido el disparador no fue suerte ni azar, sólo obligó a voltear a ver con detenimiento mi medio ambiente de trabajo y considerar las distintas posturas y dificultades académico – administrativas que como docentes se enfrentan a diario, y por esa razón se consideró importante acudir a la normatividad prevaliente en Ibero Torreón para constatar cómo estaba esgrimida la oportunidad para entablar adaptaciones curriculares, y por ende, la inclusión educativa.

Sin embargo, la inclusión, como característica y como práctica política, no fue posible señalarse como ente aislado en una organización educativa. Es preciso desmenuzar cómo debía ser entendida y determinada en las Instituciones de Educación Superior (IES) para su sano desenvolvimiento y el de todos los agentes involucrados. Es por la anterior razón que en la continua destilación de conocimientos que, como señalaban Ainscow (2003) y la Universidad Complutense de Madrid (s/f), la gestión siempre es esencial para conocer el estado de la inclusión, su práctica y sus dificultades. Por esta razón es que se esgrimieron dos categorías centradas en la gestión, la respectiva a la pedagógica y la escolar, por lo cual desde este punto debe entenderse que los resultados que aparezcan en la peculiar crónica de esta página es un tránsito, como lo he señalado, inductivo – deductivo entre el Departamento de Humanidades y

Universidad Iberoamericana Torreón, pues existen elementos que son exclusivos de la División y otros que son influencia directa de los marcoprocesos que se lubrican desde la cúpula académica y se aplican en todos los Departamentos de la Universidad.

Aunado a la necesidad de esgrimir las prácticas que se generen desde el cuerpo académico y académico – administrativo para generar una operación alimenticia de la inclusión, es necesaria la aparición de aquellos a quienes la inclusión está repuntando desde 1990 y que busca que su desarrollo sea siempre favorable. Éstos son los alumnos que viven y coexisten con su realidad individual y la ajena, pues en este marco aparece la propia diversidad de quienes estudian en cualquier IES y, en este caso, en Iberoamericana Torreón. Es así que la diversidad no sólo está acentuada en quienes viven una condición de discapacidad, sino para todos aquellos quienes, a lo largo de la historia de la educación, sus características no fueron tomadas en cuenta, tales como sus dificultades cognoscitivas, su estrato social, entre otros por mencionar. Es así como, según los resultados, la visibilidad de los estudiantes y sus peculiares características son importantes para reformar las prácticas gestoras en los distintos niveles que suceden.

Debido a que la necesidad de distinguir y hacer notar al cuerpo estudiantil y su peculiar forma de crear y recrear cultura es que se le ubica entre las otras dos categorías gestoras, la pedagógica y la escolar, pues ambas, en un afán inclusivo estarían centradas en este alumnado que, no importando su característica, necesita ser incluido, ya no como un recogimiento de carácter axiológico de todos alumnos, sino como parte de una cultura política que renueve el entendimiento de cómo puede y debe ser la educación en el nivel superior y con qué aristas nos encontramos en el acontecer diario de la práctica inclusiva.

De las tres anteriores categorías emerge una metacategoría que he denominado como proceso inclusivo, denotando que es aquel elemento que contiene la tendencia de las tres categorías antes señaladas y resume la visión que ha sido trazada a lo largo de este estudio. Universidad Iberoamericana, con una cosmovisión humanista y una filosofía educativa basada en el Paradigma

Ignaciano, se considera a sí misma como inclusiva y por esta razón es que convino el estudio realizado para plasmar el estado en el que se encuentra este proceso que he citado en el párrafo anterior y cómo los participantes en el presente estudio lo señalaron y lo definieron mediante su continua experiencia.

Para explicar cómo es que esta metacategoría explica por sí misma, a nivel profundo y sintetizador los resultados obtenidos, es que se prefiere desmenuzar las tres categorías por separado y mencionar cómo cobran vida a través de sus subcategorías respectivas. Se insiste en expresar que este análisis lo esgrimo desde la perspectiva inductivo – deductiva, recalcando que la materia prima para la interpretación cualitativa de resultados es como se señala en la aproximación al estado del conocimiento, pues el hecho educativo cobra singular fuerza en cada una de las categorías esbozadas mediante las múltiples ciencias de la educación y la pedagogía, lo cual habla que el fenómeno de la inclusión es holístico.

4.2.1 Gestión pedagógica

Como señalaba Ainscow (2003), el trabajo inclusivo consiste en buscar por todos los medios la satisfacción de las necesidades de la población educativa, especialmente aquella que tradicionalmente ha vivido procesos de exclusión. Esta afirmación se considera correcta y precisamente donde se debe conjugar a modo centrípeto la sinergia áulica. El proceso enseñanza – aprendizaje es el núcleo central que dinamiza el factor educativo, conmueve el hecho educativo, convoca la aparición de competencias y despierta los apetitos gestores de toda organización educativa.

Ibero Torreón, como en toda IES, necesita asegurar que los procesos que se amparan en su función docente, e incluso investigativa, se recreen en los escenarios áulicos, donde el profesor y el alumno, o grupos de alumnos, se encuentran frente a frente para la construcción de aprendizajes que derivarán en la consecución de competencias. Es por lo anterior que la gestión pedagógica es el plano donde se permiten conjugar la teoría, la política y la praxis educativa (SEP, 2010a).

Gestión, más allá del simple término de administración, implica la diligencia institucional para tomar decisiones y cumplir metas a corto, mediano y/o largo plazo, por lo que es un proceso vivo, renovable que, con elementos racionales, acciona, investiga, promueve y desarrolla articulaciones escolares (Arellano, 2010; Pozner, 2000; SEP, 2010a), que en este caso son de corte áulico.

Si la inclusión funciona o no funciona, si está establecida o es artificial, si se está desarrollando o se consolida, el único lugar que con certeza pudiera detectarse es en el funcionamiento propio del aula, pues representa el contexto donde se opera el currículum a profundidad y anima la vida institucional, cubriendo las necesidades básicas de aprendizaje (Namo de Mello, 2003) y otras de mayor resonancia social, como lo son las referentes al ámbito profesional.

Cuando una de las informantes del Centro de Orientación Educativa (COE) comunicó que lo más importante es *no perder de vista (...) que el estudiante es lo más importante*, desde ese momento el interés por conocer la efectividad de esta afirmación como bandera, sin intención, del proceso inclusivo, lleva a cuestionar la naturaleza del acto educativo y cómo el profesor lo ejecuta.

La figura del docente puede sorprendernos por su calidad ambigua según la forma en la que sean impuestas, estatal o privativamente, las nuevas reformas curriculares (Zabalza, 2003), por lo cual resulta una figura amorfa en ciertos momentos, pero ese mismo estado concentra su calidad de científico, operario, promotor social y genio (SEP, 2010a), y es así que su dominio resulta esencial para el análisis de la presente categoría y las sucesivas. Por la anterior razón, es que precisamente COE y el profesorado investigado proporcionaron la noción conceptual de la gestión pedagógica como competencia.

La gestión pedagógica queda desnuda cuando COE señaló que el profesor debe *mantener en un, en un espacio, en un ambiente seguro, afectivo (al estudiante) de tal manera que el alumno pueda sacar lo mejor de sí. Un alumno que está... en un estado óptimo afectivo, va a tener muchos mejores resultados académicos*, por lo cual, en pleno proceso inclusivo, es un gestor de los ambientes de aprendizaje seguros; mientras tanto, los profesores ciñieron su mirada hacia el currículum al señalar que se necesitaban *una o dos materias de primer año para,*

para desarrollar habilidades que ya tienen y para detectar estos hoyos negros que pueden tener también, por lo tanto, confiaban en su habilidad intelectual y técnica del currículum para gestionar pedagógicamente los procesos de aprendizaje de la comunidad estudiantil que debe ser incluida, pues como señala Namó de Mello (2003), el profesorado reunido en el grupo focal intentaba engarzar su carácter objetivo, por centrarse en los estudiantes mediante el currículum, y el carácter articulador por colocar el acento en el proceso enseñanza – aprendizaje, tan es así que confiaban de manera pertinente en sus propias capacidades generadoras y regeneradoras dentro de la aplicación del currículum, pues las asignaturas eran estimadas por *utilizarse, quizá, para este tipo de cosas* (mencionando la inclusión), *desde que reflexiones si esa es la carrera, decirles cuál es el campo laboral, revisar ahí, a lo mejor, el maestro que la está dando cómo salió en los resultados, cuáles son los alumnos que batallan más*, como señaló uno de los informantes proveniente del conglomerado docente.

La presente categoría señala la particular presencia que tiene el profesorado del Departamento de Humanidades, con injerencia en su propia área, en el desarrollo de la inclusión educativa en Ibero Torreón. Su erección es central, pues se exponen en una continua lucha de empoderamiento por hacer valer su voz y cuestionar las prácticas, catalogadas como inclusivas o no inclusivas por Ibero, que se proponen como directrices generales para el desarrollo educativo.

Gimeno (2000) señala el carácter victimógeno que padecen los maestros por el sólo hecho de serlo debido al carácter sociohistórico que impactan sus actos pedagógicos, por ello es tan urgente el aquilatamiento de experiencias metodológicas que permitan formar o fortalecer las vías de empoderamiento, cuestión que sucedió en el grupo focal de profesores donde sus declaraciones buscaron apropiarse con mayor fuerza de los procesos educativos institucionales y revelar las contradicciones inherentes como lo es el proyecto inclusivo de Universidad Iberoamericana, por lo cual su postura sintetizadora fue reveladora, tal como ocurrió cuando uno de estos participantes lideró su voz con una cuestión que resume los principales hitos de este párrafo: *...pero también hacer la pregunta de la inclusión de profesores con, eh, capacidades distintas que también puedan*

dar clase (...) porque eso también nos daría la capacidad de ver que se pueden generar otros modos de enseñanza a partir de estos profesores, ¿no?, eh, porque yo me pregunto, ¿verdad?, me imagino que es una cosa muy banal si, si yo veo y hago las cosas a partir de la vista, mis programas, mis propuestas, ¿pero un profesor que no ve?, un profesor que no ve seguramente generará otra perspectiva pedagógica.

La anterior declaración fue un vivo reclamo de los profesores participantes por resaltar su propia voz mediante cuestionamientos a su propia identidad en base a la relatividad inclusiva que coexiste en Ibero, dependiente de sus estructuras, sus demandas externas e internas, lo cual exhibe un principio sintetizador de la dialéctica entre el 'nosotros' como postura filosófica y el 'ustedes' como práctica diferenciadora, entre el 'Yo real' y el 'Yo ideal' (Arellano, 2010), entre las demandas externas y las presiones internas por la producción del capital de conocimientos en la intención inclusiva. Según la teoría de Niklas Luhmann, éste es el procedimiento necesario para analizar el sistema como tal, es decir, ubicarse dentro de la estructura, asirla como un todo y reflexionar sobre sus variaciones, por lo cual esta declaración del profesor antes citado es importante cuando mencionó la posibilidad de invertir los roles y aceptar la colaboración de un profesor con discapacidad, con lo cual este discurso cuestiona las formas tradicionales de la práctica inclusiva y rompe los estereotipos que se bordan alrededor de la competencia docente.

Considero que la voz de los profesores, así como de las profesionales que constituyen el COE, son conscientes que la figura docente es una posición antitética del alumno, pero éste no es un mero reflejo de la voluntad estudiantil, por lo cual la gestión pedagógica inclusiva debe ser intencionada en el profesorado y dimensionada en el alumnado. Tal es así, que una participante de COE relevó que en un ánimo inclusivo *si observo ese comportamiento, esa, si eso se hace parte de mi personalidad o de mi forma de ser cotidiana, ¡nombre!, los estudiantes se van a sentir mucho mejor consigo mismos.* Con lo cual las dificultades actuales que encara la gestión pedagógica inclusiva radica en las cualidades funcionales de cada uno de dichos actores, pues como señaló otra voz

proveniente del COE, en pleno acto reflexivo: *también yo digo, bueno, ahorita me surge la duda, no sé, pero qué tanto influyen los alumnos para que el profe diga 'bueno, les pongo 100 diapositivas, ustedes saben, como que siento que no me pelan', no sé.* Esta declaración que aludió en espejeo la dificultad gestora pedagógica para desarrollar la inclusión educativa está marcada por el currículum oculto. Esta unidad de análisis será desmenuzada con precaución cuando se abordó más adelante la subcategoría 'Estado de la práctica inclusiva', perteneciente a la categoría 'Gestión escolar', pero reveló una de las principales trabas para el desarrollo de la inclusión desde la base áulica, pues el currículum oficial debilita su posibilidad de ser modificado respecto a la diversidad del alumnado, por lo cual, los problemas de corte pedagógico fácilmente se vuelven problemas de la gestión escolar, tal como lo señala Luhmann (1990, como se cita en Cortés, 2009), y es así que la voz de esta participante se entienda con suma claridad cuando explica que las capacidades gestoras de los profesores sean cortadas por el currículum oculto y por la presión a la uniformidad emanada desde el alumnado.

Es deseo aclarar que la actividad gestora pedagógica del profesorado no es coartada totalmente por las inclemencias de la presión a la uniformidad que plantea el cuerpo estudiantil, tal como se explicará en la siguiente categoría "Diversidad del alumnado", y del currículum oculto. También es el propio profesor quien incita y estimula la aparición y recreación de éste, pues como señala la Universidad Complutense de Madrid (s/f) esta modalidad comprende la transmisión larvada de los valores del maestro mediante actitudes, gestos y posturas, mientras tanto, Arrieta & Meza (2001) señalan que son las normas institucionales y valores no reconocidos por el cuerpo académico y/o administrativo. Por lo tanto, la carga axiológica es un obstáculo para la implementación inclusivo educativa, pero es un valor que parte del profesor y provoca ciertos efectos deseados que el maestro contiene consciente o inconscientemente, ya que como señaló uno de los profesores informantes que colaboró en uno de los grupos focales, *hay cosas que te comentan los chavos que les dice un profesor, que dices: ¿cómo?, ¿cómo es posible que esté pasando*

esto? (...) Alguna actitud. Alguna que dices (...) ¿cómo es posible que yo pueda hacer o decir ciertas cosas que no son adecuadas, no?, en referencia cuando otros docentes inculcan actitudes cuestionables y con bajo compromiso ético, lo cual puede ser fácilmente aprehensible por parte de los estudiantes, y entonces activar esa misma carga axiológica, por lo que en un sentido negativo puede atentar contra el desarrollo de la inclusión. Es en este momento donde se precisa una competencia docente capaz de determinar ambientes de aprendizaje favorables al moldeamiento curricular, sin embargo, las implicaciones propias de la modalidad oculta erigen o refuerzan actitudes que dañan la formación humanista pretendida por la UIA Torreón y, por ende, la inclusión educativa ante la diversidad estudiantil.

Por lo anterior, es necesario investigar las dos subcategorías que comprende esta categoría, mismas que son 'Competencia docente' y 'Necesidad de innovación docente'.

4.2.1.1 Competencia docente

Si bien estamos en una época, como se mencionó en el segundo apartado de esta investigación, de la educación sellada por el enfoque por competencias, éstas resultan en una notoria ambición que se ha precisado, a nivel internacional, conseguir para una formación integral del estudiante. Las competencias son el privilegio de tres saberes coadyuvados entre sí, los cuales implican el conocimiento, las habilidades y las actitudes, por lo tanto, este pensamiento complejo en los educandos los torna aptos para la actuación y creación de actividades, así como para la resolución de problemas para transformar la realidad (Tobón, 2008). A simple vista este proceso es loable, pero poco sencillo, pues ya que si se pretende allanar el terreno para la construcción de dichas competencias educativas, entonces los profesores y las instituciones deben demostrar este dominio profesional, capaz de satisfacer las necesidades educativas que son exigidas desde el exterior y el interior de la organización (Pozner, 2000).

Un problema que entrañan las competencias es la poca claridad de un uso

institucional de regulación de dichas demandas que le impidan convertirse en un sistema cerrado (Arellano, 2010) y desatender las verdaderas exigencias de la sociedad en materia pedagógica (Gairin, 1995), por lo cual se acumula la necesidad, tanto en Ibero como en otras IES, de profesores competentes, capaces de proponer una cultura, o contracultura si fuese necesario, que asuma y reorganice la realidad en función del desarrollo óptimo de los educandos. Es aquí donde es necesaria la competencia docente.

Zabalza (2003) coincide con Tobón (2008) en las premisas que constituyen a la competencia, pero en el sentido docente “precisa de conocimientos especializados (...) aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado, obviamente, con la práctica” (pg. 71). Este autor español coincide que además de la unión de conocimientos, actitudes y destrezas, también se une a la capacidad para que el docente universitario sea capaz de innovarse constantemente, sin embargo, esto implicaría asumir riesgos y producir respuestas originales. Debido a que la necesidad de innovación docente es presentada de forma constante en la recolección de resultados, adquirió un cuerpo propio y por ello se asigna como la segunda subcategoría que comprendería la gestión pedagógica y, con ello, se le dará su tratamiento debido.

Para el tema que conviene a este estudio, la competencia docente del profesor universitario podría resumirse en palabras de una de las psicólogas que integran el COE: *Yo creo que, principalmente, el maestro debe tener, primero, muchísima flexibilidad, debe de saber manejar sus emociones, debe de saber que todos somos diferentes y que va a haber alumnos que va a tratar de manera diferente, es decir, utilizar una educación personalizada, casi personalizada, es muy difícil, conlleva mucho trabajo y mucha energía pero así debe de ser.* En la anterior afirmación se puede apreciar cómo la competencia del docente, especialmente cuando su trabajo es inclusivo, reúne la actitud de apertura a la diversidad, la habilidad para formar un didáctica elástica, y conocimientos sobre su práctica y la idiosincrasia del alumno, por lo cual esta declaración, sin pretenderlo, es la definición procedimental de la competencia docente en el trabajo inclusivo de

Ibero Torreón, pues absorbe la planificación del proceso enseñanza – aprendizaje, competencia comunicativa, diseño y organización de actividades, evaluación e identificación con la institución (Zabalza, 2003).

Se concibo que la presente subcategoría ‘Competencia docente’ se compone de las siguientes unidades de análisis: ‘Compromiso docente’, ‘Diagnóstico pedagógico de los aprendizajes’ y ‘Condiciones laborales del profesorado’. Además, por convenir a los efectos del análisis se agregan las condiciones laborales del profesorado, pues se ha estimado que el medio laboral es una variable de gran calado que afectaría el desempeño eficaz de los docentes en Universidad Iberoamericana Torreón o en cualquier otra IES.

Existen evidencias de que el ‘Compromiso docente’ es considerado como básica para la mejora o perfeccionamiento de la competencia docente, según la voz de distintos informantes. Zabalza (2003) y la Universidad Complutense de Madrid (s/f) resumen que es una cualidad moral el compromiso, pues ésta es el móvil que cataliza al profesorado a colaborar en toda actividad y madurar los procesos pedagógicos acaecidos. Esta actitud resultó variada en los profesores, pues *tenemos, bueno, profes muy comprometidos, hay maestros que han venido hasta aquí a hablar conmigo y preguntarme por ‘fulanito de tal’, ‘qué vamos a hacer...’*, como señaló una de las psicólogas del COE, mientras que la otra participante aceptó que existían maestros *que se creen dioses, ¿verdad?, que, que dices tú: ‘bueno, no, no, el 10 es para el autor del libro y para mí, y los alumnos de ocho para abajo, no importa cuánto se esfuerzen’*. Entonces, ese maestro es muy generador de frustración y de resentimiento, de baja autoestima, no es un maestro ignaciano, por lo cual queda en entre dicho el compromiso con el que el profesorado puede trabajar en ambientes inclusivos, pues como recalca la Universidad Complutense de Madrid, para muchos docentes es más fácil trabajar con un estudiante típico que atípico, pues se necesita de mayor responsabilidad y empatía de parte de estos profesores, así como motivación del profesorado, específicamente centrado en las satisfacciones internas como señaló una de las entrevistadas, quién al no tener clara la etiología de esta problemática lanzó dos hipótesis: *falta de disposición o depresión del maestro que dice: ‘yo*

nomás mi lana y ya', y otra, bueno, que falta esta empatía, ¿verdad?, con el alumno, falta esta, este involucramiento con él, de decir: '¿qué necesidades llevas tú?', porque eso conlleva trabajo.

Entonces, para resumir la visión profesional del COE, a pesar de la existencia de docentes comprometidos con su trabajo, apuntaban a otros con una posible baja motivación o motivación extrínseca en la que el trabajo magisterial generaba diminutos resortes que permitían la maximización de la pedagogía inclusiva en las aulas. Gimeno & Pérez (1996) apuntan que el procedimiento trillado, donde el profesor universitario se recrea bajo el arquetipo del personaje omnisapiente, o del profesional limitado a transmitir el conocimiento mediante el uso estereotipado de las diapositivas del programa Power Point, señalan que se ha debido ubicar en una evidente zona de confort, engalanando el statu quo del profesor universitario.

Esta situación fue reforzada por los mismos alumnos quienes señalaron que *hay maestros que les interesa, hay maestros que no y se nota, se nota al momento de dar sus clases, como lo señaló uno de los informantes, apoyado por otro quien aportó: me parece que aquí, dentro de la Ibero, (...) la amplia mayoría de los profesores se limitan a dar la clase con una presentación de Power Point, y pues eso me parece ya como que muy trillado, muy cotidiano, agregando más tarde que por el momento veo una, una, un obstáculo significativo que vienen siendo los profesores, porque me parece que muchos de ellos, al igual que los alumnos, no están lo suficientemente motivados para dar sus clases, y si no están lo suficientemente motivados con alumnos considerados 'normales', muchas veces no ejercen su, su labor adecuadamente con alumnos considerados 'normales', se va a hacer muy, muy difícil que quieran dar un esfuerzo extra para, para, para ayudar a quien tiene necesidades especiales.* La anterior expresión simbolizó una llamada urgente de atención, quienes observaban una competencia docente ínfima y por lo tanto, espacios magisteriales poco propicios.

Cuando el departamento psicológico de Ibero Torreón y los educandos ciñieron su mirada sobre la ausencia de motivación como defecto central de algunos profesores del Departamento de Humanidades, aquellos que eran

capaces de no estimular el aprendizaje, de creer que *si al maestro no le interesa su clase, (...) ni se va a interesar por los alumnos*, mientras su discurso y su práctica se encuentran aplanadas, entonces es lo que Macedo (1994) y Chomsky (2000), citados por Bahruth (2007), denominaron como 'idiotización' y 'construcción social del no mirar' respectivamente, pues "describen la ceguera con que yo intentaba enseñar ignorando que el sistema no tenía intención ni preocupación alguna por enseñar el aprendizaje o el éxito de los estudiantes" (pg. 54). Por la anterior situación, es que se confirma que el análisis previo era correcto al acuñar que los profesores incentivaban el currículo oculto y estimulaban una *pereza mental*, como señaló un educando entrevistado, generalizada en el cuerpo de estudiantil de Ibero Torreón, no sólo en el Departamento de Humanidades.

Si el lector considera que no son suficientes dos grupos de actores educativos para señalar el problema del lacerado compromiso docente, los profesores aceptaron esta situación, pues estimaron que *es el compromiso por parte del docente se ha perdido. Ya no se es consciente de la responsabilidad que uno tiene y entonces todas estas cosas se vuelven irrelevantes*, hablando del aseguramiento de los aprendizajes permitidos, asimismo revelaron que no era posible concebir la responsabilidad del alumnado sin admitir la propia, ya que *hay como que una forma de matrimonio, de vínculo, de compromiso mutuo, ¿verdad? Yo como profesor te ayudo, te acompaño en tu aprendizaje pero tú (como estudiante) asumes también la posibilidad de querer aprender*, por lo cual sus palabras sellaron la cuestión volitiva que daña este afrontamiento moral, axiológico que encierra la actividad docente, más aún con se ansía generar un ahínco inclusivo.

La 'idiotización' o 'construcción social del no mirar' antes citados destacó por ser un patrón no característico de todos los profesores del Departamento, pues una muestra de ello fueron aquellos profesionales convocados para construir el grupo focal, quienes aceptaron las problemáticas pendientes que necesitaban pulir, ya que *como maestros tenemos muchísima responsabilidad, y mucho qué hacer con esto, pero sí hay muchos temas, tenemos que empezar por entenderlos porque yo creo que es esa parte más importante*, pero superar exitosamente el

statu quo y la zona de confort requiere de una concientización del poder, papel e identidad que juega su rol dentro de las aulas. Este empoderamiento no es sencillo de realizar, incluso es riesgoso (Barhruth, 2007); pero el poder tradicional, coloquialmente significado, definido por Springs (1991, como lo cita Barhruth) entraña la dicotomía de controlar las acción de otras personas y escapar del control de otros sujetos, es decir, se puede dominar al cuerpo estudiantil y puede eludir la influencia de otros agentes. Las anteriores palabras no deben ser tomadas en sentido literal, pues el alumnado ejecuta formas de presión excepcionales, pero como toda relación humana, la realidad es variable según las percepciones predominantes.

En este sentido, “el poder y sus modos revelan la praxis (...) Quienes detentan posiciones de poder y no son conscientes de sus propios privilegios, a menudo perciben a quienes menos tienen poder (...) como personas de poco mérito, menos humanos” (Bahruth, 2007, pg. 55), por tal razón es que los profesores percibidos como no comprometidos están sujetos a su propia realidad, por lo tanto, su motivación, empatía y/o estado emocional se estiman de mayor peso que la preocupación por la formación académica de los nuevos profesionales por egresar, lo cual también incide en posturas personales, como lo es la ausencia de autocrítica y la soberbia personal, tal como lo expresó un profesor invitado a participar cuando señaló que *una cosa que los profesores tenemos que aprender a ser humildes y aceptar que no podemos entender a estas nuevas generaciones y eso es muy difícil para un profesor: reconocer que no somos capaces de entenderlos*, por lo cual esta declaración ataca el statu quo del profesor universitario y su respectivo arquetipo de imago omnisapiente.

Esta carencia de compromiso deriva en la ausencia de este conglomerado en situaciones donde se requiere su activación, como son las juntas o plataformas de capacitación, pues como señaló un participante: *convocan, no vienen a la junta, a lo mejor están los de tiempo*, aderezando además este comentario con: *pero ni sigas con las Academias si no vienen los maestros*. Estas características en el perfil docente explican que la conducta del profesor que no se mostraba comprometido es porque su conducta era individualizada, por lo cual es necesario

diseñar un proyecto que involucre el sentido de pertenencia a la institución, cuya operación sea permanente y continua, pues Gimeno (2000) nos recuerda que este individualismo se destruirá siempre que se atiendan los efectos nocivos de la dialéctica entre las demandas externas y aquellas que se generan en la cultura intestina de la organización.

La anterior dialéctica llevará a entender que esta conducta individualizada también es sintomática, ya que su etiología no sólo pertenece al profesor, es parte funcional de la institución como un sistema y acomoda las distintas fracciones para que el académico reaccione cómodamente ante las dificultades de la operación y desarrolle esta multicitada 'idiotización' o 'construcción social del no mirar' (1994, 2000, como se cita en Bahruth, 2007) que reúne la percepción de falta de motivación, no empatía, soberbia y acriticidad. "El profesor individualista es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado" (Gimeno, 2000, pg. 82), por lo tanto, es importante este proyecto de compromiso a los docentes, que sintetice la ya nombrada pertenencia institucional, y con ello, hacer propios los proyectos que se consumen en Ibero Torreón. Esta situación se explicará con un poco más de profundidad en el análisis de la siguiente subcategoría.

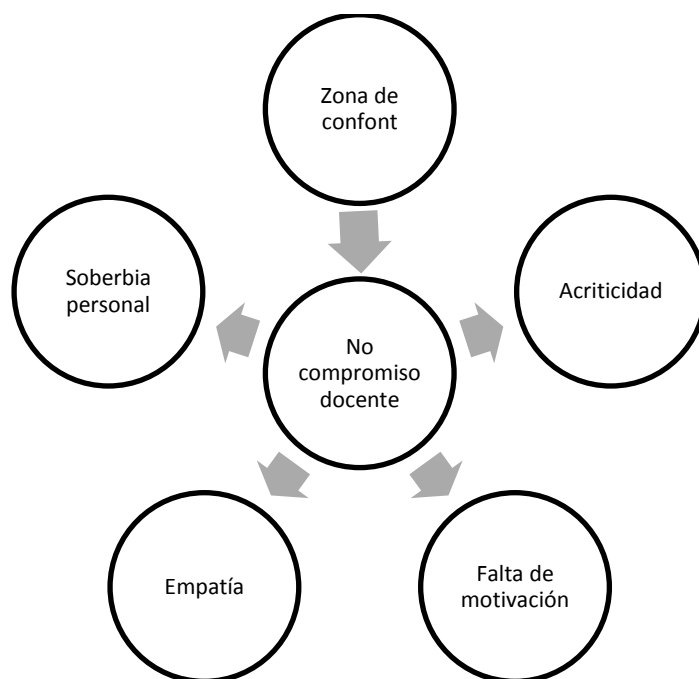


Figura 7. Implicaciones de la ausencia de compromiso docente. Fuente: Elaboración propia

La segunda unidad de análisis, conocida como la parte que reúne el saber conocer y el saber hacer de la competencia docente, es la 'Evaluación diagnóstica de los aprendizajes'. Ésta es necesaria, como acción indispensable, para el establecimiento de la inclusión educativa y, más allá de esto, de cualquier práctica pedagógica exitosa. Casanova (1998) lo califica como evaluación inicial que es "aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje" (pg. 91), por lo tanto, sin un proceso de este calibre las consecuencias pueden ser negativas, ya que la carencia de conocimiento previo no auxilia a la operación constructivista, es útil dicha evaluación para adecuar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje del alumnado, especialmente aquel que se encuentra bajo necesidades educativas especiales.

Parte de esta evaluación diagnóstica de los aprendizajes áulicos radica en la capacidad del profesorado, inicialmente, en saber encuadrar con tenacidad las acciones que sucederán en la clase. Respecto a esta situación, los coordinadores consideraron favorable la aparición frecuente del encuadre sin que ello implique la ejercitación necesaria de la evaluación inicial, como relató el siguiente informante proveniente del grupo de coordinadores: *ya nos 'cayó el veinte' del encuadre, ya hacemos encuadre, ya no se nos pasa a nadie hacer encuadre, aunque sea chiquito pero hacemos encuadre, pero no nos 'ha caído el veinte' de que necesitamos hacer diagnóstico en el aula, con los que tienes en ese momento, cómo llegan, cómo te llegan. Sin embargo, la evaluación que realizó COE no es tan positiva, pues aunque reconoce la presencia de este elemento, es decir, el encuadre es 'espero esto de ti', dudas, inconformidades, todo, no siempre sucede, ni siquiera se explicitan las rúbricas a utilizar, cuando son elaboradas y los alumnos no las leen, por lo tanto, éstos resultan ser huecos en la actividad docente para conocer efectivamente al alumnado, ayudarlo a conectar el conocimiento previo con el nuevo, tal como pretende Casanova (1998).*

Si la evaluación diagnóstica de los aprendizajes no sucede, entonces la inclusión educativa se altera gravemente desde el inicio de su consecución pedagógica, ignorando las condiciones del estudiante que requiere de apoyos

específicos para el logro de las competencias prescritas. No siempre es necesario aplicar un examen para apreciar dichos aprendizajes, sino que existen “medios para conseguir esos datos (...): un coloquio, un debate, la realización de trabajos preparatorios..., pueden ser idóneos para su obtención” (Casanova, 1998, pg. 92).

Sin embargo esta situación sólo es referente respecto a los conocimientos, los cuales pudieran no ser abundantes en los estudiantes, no importante si se encuentran bajo el espectro de las necesidades educativas especiales o de la metodología usada por los catedráticos anteriores. Es propicio evaluar la calidad cognoscitiva del joven, su procesamiento de información y el talante personal que recubre sus habilidades y destrezas. De hecho, es una declaración no directa realizada por algunos de los informantes, como lo es un educando entrevistado, mismo que manifestó que el profesor *empezaría por observar al niño o a la persona* que está bajo su responsabilidad en el proceso enseñanza – aprendizaje, mientras que un miembro del profesorado entrevistado apreció esta evaluación diagnóstica como un trayecto de largo alcance temporal y definió que *una forma que tiene el profesor de modo inmediato es, si yo detecto en los exámenes, voy detectando en los trabajos que voy dejando sistemáticamente, que encuentro un problema recurrente en este sujeto, sería un comportamiento, sería en los mismos trabajos, etcétera, pues la primera cosa es ‘para el tren y hablamos, ¿no?, a ver cómo puedo ayudarte’, que eso funciona, precisamente, para que el muchacho se sienta cercano, acompañado, que no se sienta excluido*. La anterior operación mencionada por un académico no se aleja de las formas tradicionales de evaluación diagnóstica, pero su gran diferencia estriba en que su apreciación es sobre los procesos de aprendizaje del estudiante, no sus conocimientos, el cual cumple con esta función evaluativa, ya que es el hilo conductor del progreso esperado.

Tanto la observación, como el uso paulatino de exámenes, son producto de una atinada intuición, como lo clarifica el grupo de coordinadores cuando explicaron que *la intuición que tienen* (los profesores) *con respecto a cómo dan la clase. La intuición, o sea, esta posibilidad de ser sensibles y retomar aquello que la experiencia profesional o que su experiencia cuando ellos fueron estudiantes les*

dijo: 'yo aprendí así', lo cual coincide con Aranda (2008) cuando estriba la necesidad de modificar los instrumentos utilizados y los cánones que se vierten en las expectativas de aprovechamiento académico, pues esto habla del proceso de humanización que encierra el acto de enseñar, encriptando un serio proceso de empatía con el alumnado. Sin embargo, este grupo también connotó un lado negativo cuando se abusa de esta característica, ya que *te quedas conectado únicamente con aquellos que aprenden como tú, pero al menos, pero por eso al menos como institución sí podríamos estar trabajando en el área de evaluación diagnóstica, que te digo, nos permite identificar a este tipo de personas con o sin discapacidad*, por lo cual se reconoce que el afrontamiento de los propios procesos de aprendizaje del profesorado permitirán una renovación interior de las prácticas docentes.

La Universidad Complutense de Madrid (s/f) predica que la mejor evaluación, sin denostar su aspecto diagnóstico o procesual, es que el académico esté al pendiente de los sucesos que acontecen clase con clase activando un 'estado de olería' o vagabundeo, como lo inscriben Goetz & LeCompte (1988), donde se rastrea la información necesaria para conocer cómo los estudiantes aprenden, especialmente aquellos continentes de necesidades educativas especiales, aunado a instrumentos de investigación comunes como entrevistas, portafolios, rúbricas, entre otros, reforzando estos indicadores que poco a poco se generan en el aula. Por ello, los coordinadores insistieron en *que sí nos ha faltado esa parte, quizá no para remediar, pero al menos ya planteaste el terreno y ya sabes dónde, dónde vas a tener qué canalizar o atender, pero bueno, están las dos partes, o lo canalizas o lo atiendes tú, pero sí una evaluación diagnóstica creo que no le hemos entrado por ahí mucho*

Debido a lo anterior, es necesario que los profesores atiendan a la evaluación diagnóstica teniendo en cuenta el currículum y las necesidades de aprendizaje, algunas de ellas calificadas como básicas (Guadamuz, 2003; Namo de Mello, 2003), iniciando este proceso con el encuadre y sus elementos, pero derivándolo en un proceso un poco más largo de lo comúnmente estimado para conocer cómo se manifiesta la cognición en el alumnado, en lo particular y su

diferencia en lo grupal. También se atienden las recomendaciones de Jorba & Sanmartí (1996, como se cita en Martín, 2007) cuando triangulan los objetivos de aprendizaje, anticipación de las acciones necesarias y la autogestión de los errores. Este trabajo intelectual supone un esfuerzo importante, como ya lo había expresado una informante perteneciente al COE, pero también varios alumnos entrevistados declararon que *sí (sería) un poquito complicado para el maestro, porque ¿cómo te adaptas a 20, 30 personas?, o sea, ¿pues cómo le voy a hacer? a ‘estos’ sí les sirve mi método y a ‘estos’ no, pues ¿cómo les hago?, pero pues cómo les hago si esto es importante, ¿no?*, además de representar un gasto de tiempo y esfuerzo extra.

Sin embargo, a pesar del instrumentalismo que representaría la creación de hechos como el encuadre, el uso de facultades como la intuición o el aprovechamiento de herramientas como la entrevista, lo importante es el acercamiento interpersonal, el reconocimiento de la capacidad del otro como ser importante. En medios privilegiados como lo es el caso de Universidad Iberoamericana Torreón, es preciso ver más allá de las apariencias y los caracteres que nos harían suponer la tenencia de los recursos que permitirían el logro de los aprendizajes, sin embargo, el contacto afectivo, la necesidad de exponer a los estudiantes que son tomados en cuenta resultan ser esenciales, pues *el maestro que conoce a su alumno, que le habla por su nombre, que sabe, que se da cuenta cuando algo pasa... con él, cuando lo nota preocupado o algo, eso es el acompañante, y eso, eso es lo que se propone en el estudiante: el sentirse único, irreplicable, importante, pues con una autoestima basada eh, bueno, pues lo va a ayudar a lograr sus objetivos*, como mencionaba una colaboradora del COE.

Como también apunta Barhruth (2007), “resulta innecesario documentar el desempeño de los alumnos por medio de pruebas estandarizadas, cuando bastaría la mera consulta de su código postal para predecir las posibilidades de un estudiante” (pg. 54), por lo que los educandos del Departamento de Humanidades, con posibilidades de acceder a una formación privilegiada, no necesariamente terminan con éxito sus estudios. Sus características de perfil diverso también

poseen indicadores que conducirían a un fracaso, pues como se expuso en el primer capítulo, el fácil acceso a las nuevas tecnologías y herramientas que simplifican la vida crean estilos de comportamiento, razonamiento y actuación que provocan otros estilos de rezago, discriminación y exclusión social, por lo cual estos factores son necesarios que estén documentados en un perfil, como más adelante se planteará en la segunda categoría, y es necesario que el profesor en persona los aprecie con fines correctivos y preventivos, pues se notaba en el cuerpo docente una profunda lamentación sobre aquellos estudiantes que requieren este tipo de apoyos y cuya ausencia degeneró en una formación profesional poco conveniente, lo cual creó serios dilemas al momento de egresar, tal como lo explicaron *porque no tuvimos la capacidad de detectarlo desde el principio, a tiempo y no precisamente una discapacidad física como tal, es una discapacidad a veces... de actitud, emocional.*

Cuando se recuerda la necesidad de la evaluación diagnóstica de los aprendizajes, se precisa priorizar la importancia de la misma que no es otra que los criterios que nos orientan hacia la toma de decisiones del proceso de enseñanza, por lo cual este proceso es indispensable y, especialmente, personal, pues sólo lo puede activar el docente como intelectual transformador y, como cualquier ejercicio de empoderamiento, necesita crear sus propios mecanismos de contacto con el estudiante para comprender los medios de aprendizaje establecidos y con cuáles operaciones habría de beneficiarse, logrando así el deseado mecanismo de regulación que proponen Jorba & Sanmartí (1996, como se cita en Martín, 2007).

Hace algunos párrafos se estableció que una de las situaciones que, a modo de variable independiente, influencia en los factores que constituyen la competencia docente son las 'Condiciones laborales de trabajo del profesorado'. Se considera que sería determinista hablar de la activación de la competencia docente sin considerar cómo se erige el medio ambiente que exige la aparición y desarrollo de la misma. Para definir qué es esta unidad de análisis, la Ley Federal del Trabajo (2002) la define como aquellas características que estructuran la situación laboral como son la jornada de trabajo, días de trabajo, vacaciones,

salario y salario mínimo, así como las normas protectoras del trabajo.

En la voz de los informantes estas condiciones laborales quedaron resumidas y sostenidas por varios de los factores antes mencionados, pero especialmente por aquel cuya aparición resultó crucial a nivel educativo, organizacional, psicológico y social (El Sahili, 2010), el cual fue el salario. Éste es “la retribución que debe pagar el patrón al trabajador por su trabajo” (Ley Federal del Trabajo, 2002, pg. 30), según lo estipula el artículo 82, pues el mismo se fija por tiempo, unidad de obra, comisión, precio alzado o de cualquier otra manera, por ello se efectúa con pagos concretizados en cuotas diarias, gratificaciones, percepciones, habitación, primas, comisiones, prestaciones en especie o cualquier cantidad que sea entregada al trabajador, tal como lo estipulan los artículos 83 y 84 respectivamente.

El Sahili (2010) menciona que en las instituciones privadas se firma con renuncia cada recontractación, sin que esto sea garantía de seguridad social “ con alguna aseguradora o sistema de salud, pero por lo general no” (pg. 77). Los salarios pueden llegar a ser aún mayores que en el sistema público, pero en muchos casos esto es lo contrario, sin embargo es necesario invitar al lector a que sea consciente de la cantidad de horas que trabaja un profesor de asignatura a la semana, pues quizá sea bajo el salario, pero pequeño el número de horas – clase. Por lo anterior, su exigencia profesional está más relacionada con las actitudes. La alternancia con varios centros educativos es una realidad que poco a poco se puede convertir, peligrosamente, en una regla.

En Universidad Iberoamericana Torreón, los profesores de asignatura están bajo acuerdo profesional de trabajo a través de un contrato que dura los meses contemplados en cada período académico (UIA Laguna, 1996), en el que hasta el momento en que se escribieron estas líneas, en noviembre de 2013, la carga de trabajo ocupaba un máximo de 16 horas a la semana; mientras tanto, aquellos que son profesores de tiempo, su contrato de trabajo es por tiempo determinado o indeterminado, cuya prestación de “servicios en áreas destinadas (está) directamente en la actividad educativa” (UIA Laguna, 2007, pg. 2).

Esta situación, común en cualquier IES ubicada en la Comarca Lagunera o

cualquier otra ciudad o región del país, está signada por la satisfacción a causa de la ganancia salarial. Ésta es determinante, más aún si son tiempos de crisis económica e inestabilidad financiera, por lo cual acudir a las universidades a encontrar un lugar en sus estructuras con el fin de aumentar los ingresos personales y/o familiares, implica que muchos académicos de asignatura, e incluso de tiempo completo, no se encuentren cómodos con la función docente, especialmente cuando su profesión es distinta a la del magisterio. Por lo tanto, desde ahí se esgrimen diferentes procedimientos y actitudes ante la función docente, pues como señaló el grupo de profesores participantes en este estudio: *Considerando también un factor de que no todos los profesores son de tiempo y muchos son de asignatura, y vienen, cumplen con su materia y se tienen que retirar. Ese también representa una dinámica distinta en la relación profesor – alumno, por lo tanto, sin ser justificado, rubrica el compromiso docente antes expuesto y sella la calidad del trabajo, según sea la situación particular de cada profesor.*

Ibero Torreón exige, entre sus requisitos para ejercer la función docente, que el profesional cuente con otra u otras fuentes de ingreso para asegurarse que la competencia profesional sea de alto nivel y, con ello, le permita ofrecer una actividad académica de acuerdo a la vanguardia de la realidad profesional. Pero la realidad contiene más aristas de las que suponen los alumnos a simple vista, pues “la multiplicidad de ocupaciones que se traduce en una falla laboral que se diversifica en (...) menor tranquilidad para preparar sus materias, lo cual puede afectar la calidad de su desempeño” (El Sahili, 2010, pg. 71), restando tiempo valioso para acudir a cursos de capacitación o actualización, como más adelante se detalla, al momento en que el profesorado observa que su calidad y estilo de vida no mejoran, lo cual merma en su motivación y compromiso, denotando la percepción de cansancio, fatiga, indiferencia y apatía observada por los alumnos entrevistados para esta investigación.

Esta situación es observada por COE, quienes afirmaron que este *trabajo no es redituable económicamente. ‘Tú das tu clase, así como la des, más o menos, como que muy bien, te van a pagar lo mismo’,* lo cual es alarmante, ya que

la insatisfacción que produce el salario, también ocasiona manifestaciones psicológicas y pedagógicas poco proclives para la sana formación del alumnado, por lo cual se entiende que uno de los alumnos entrevistados crea firmemente, según sus declaraciones antes acuñadas, que la inclusión sería difícil de desarrollarla por el bajo compromiso detectado en el profesorado. La inclusión educativa no está ligada con este tema, pero es obvio que la motivación magisterial para trabajos de mayor envergadura están ligados a otros resortes que procuren un aumento psicológico entusiasta como es la recepción salarial.

Si esta situación no fuera alarmante, otro asunto que afecta el comportamiento organizacional de Ibero Torreón es que, a la par con el bajo compromiso, es la falta de reconocimiento que experimenta el cuerpo docente. El Sahili (2010) nos alerta cuando expresa que “por todo lo anteriormente expuesto, el docente siente una falta de reconocimiento que se traduce en una menor motivación y satisfacción laboral; paralelamente es proyectado hacia el conformismo y la baja calidad laboral” (pg. 72), lo cual robusteció la postura de que la zona de confort estaba considerada como la reproducción estereotipada de procedimientos que son considerados sencillos para obtener objetivos económicos, aderezado con actitudes negativas, era un obstáculo para el proceso inclusivo.

Cuando los profesores se sienten insatisfechos y con falta de reconocimiento, también acrecientan hechos de exclusión e indiferencia por la formación de los alumnos, quienes ven comprometidos sus aprendizajes, por lo cual interesaría a ambas partes concluir la asignatura sin la valoración positiva de los aprendizajes construidos a nivel individual y general.

La idea central en esta unidad se cierne sobre las condiciones de trabajo como factor que altera la competencia docente y, por ello, la calidad de la inclusión educativa brindada en Ibero Torreón, pero debo aclarar que la situación salarial no es la misma en todos los catedráticos, ni quiere decir que las manifestaciones o grados de satisfacción sean las mismas. Asimismo, el compromiso docente no está sujeto completa ni únicamente por el salario, pero su gravedad es cierta y tanto que aparece como un factor indispensable a tomar en cuenta por la

repetición verbal sucedida en varios grupos de informantes indagados. Razón de ello es la verbalización de uno de los coordinadores cuando admitió que *yo lo que rescato del profesor universitario, no de todos, pero sí de una gran mayoría es que aguantan muy bien, empezando por la paga*, lo cual es significativo para el desarrollo de la presente unidad de análisis.

A la par de lo anterior, y muy ligado con la próxima subcategoría, es la disposición de tiempo para atender a profundidad a los alumnos, especialmente a aquellos con ciertas dificultades o, incluso, con necesidades educativas especiales

Existe una seria preocupación por parte de los informantes entrevistados por dar respuesta a quienes necesitan de mayor atención y cuidado para el desarrollo cotidiano de sus clases, lo cual es loable y realza la idea de que no todos los profesores están sujetos a la retribución económica por los servicios, pues como apuntó uno de los académicos informantes al ejemplificar una situación particular con una alumna con desfases culturales, explicó que *por ejemplo yo sé que mi coordinadora tiene muchísimo trabajo ... Yo quisiera ayudarla más pero realmente no tengo el tiempo ni la manera de atender con mayor soltura las necesidades educativas de dicha educando*, delatando que, al menos en aquel participante, sí existía la capacidad para afrontar problemas, uno de los elementos constituyentes de la competencia docente (Zabalza, 2003), por lo cual era entendible su justificación cuando se habló que el profesorado no asistía a cursos de capacitación, ni a las juntas, ni a las Academias, en parte a su escasa motivación, pero también *uno necesita tener (tiempo) para ir desarrollando, que pudieran estar en otros horarios en los que pudiera ser más accesible para que uno siga con esa capacitación*.

A razón de lo anterior Zabalza (2003) anota que “las personas estamos agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones y no disponemos de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo (...) ni para observar lo que los otros hacen” (pg. 166). La anterior afirmación apoya las diversas dificultades vivenciadas por los profesores que fueron investigados, entre ellas, su ausencia o presunta falta de interés percibido por otros actores; así que los docentes, como afirmaría Gimeno (2000), son

víctimas de un proceso sociohistórico, aún en aras de calidad y competitividad, pues necesitan de su permanencia en la institución que a su vez exige una actualización constante mientras que otras fuentes de trabajo les mantengan a la vanguardia profesional, lo cual hace que los procedimientos administrativos no correspondan a la realidad de desarrollo profesional y docente que exige la práctica inclusiva, lo cual deriva en operaciones pedagógicas superficiales, desconsideradas y obsoletas para quienes necesitan que la metodología esté centrada en su particular forma de aprender.

Si esto era sumado a una notable zona de confort producida en otros profesores o catedráticos que viven la insatisfacción salarial, la carencia de reconocimiento y la presión laboral, entonces no existiría espacio suficiente para desarrollar el 'saber ser' de la competencia docente, y es ahí cuando las voces de los alumnos poseían mayor veracidad de la que comúnmente otorgaríamos desde un plano académico y/o administrativo cuando percibían un bajo compromiso, sintomáticamente percibido desde la apatía o la metodología trillada, incluso hasta con miras depresivas, como enarbó hipotéticamente una de las psicólogas entrevistadas.

Es importante resaltar que los docentes, al menos aquellos que acudieron a la convocatoria del grupo focal, deseaban participar de manera abierta y democratizar su rol para generar nuevas vías de crecimiento profesional académico que rompieran su propia zona de confort y apostaran hacia otras vías de empoderamiento, pues *yo sí creo que eso estaría creando recursos docentes, para los que tengamos acceso a poderlos tomar y poderlos llevar, porque sí normalmente están en unos horarios que no son accesibles para los horarios de trabajo*, con lo cual necesitan de proyectos de mayor impacto en su gestión pedagógica.

Tanto El Sahili (2010) como Zabalza (2003), e incluso autores como Gimeno (2000), Namó de Mello (2003), Pozner (1997, 2000), destacan que es la institución la que debe activar políticas que procuren el ejercicio equitativo, contemplando elementos universales como antigüedad, grado de compromiso, nivel académico, preparación, y también establecer disciplinas compartidas para

integrar un mismo proyecto docente. No hablo que Ibero Torreón aumente temerariamente sus categorías salariales, ni que practique reformas de protección laboral que arriesguen sus propias finanzas y pago de los maestros, sino que reconozca la voz de los docentes, mire, a través de diversos dispositivos gestores, la dinámica que esconden conductas que se calificarían de ‘poco comprometidas’ y con esto cree pautas en las que, efectivamente, la participación académica sea de mayor postura democrática, al menos, en su ejercicio pedagógico, en las cuestiones metodológicas y de atención al alumnado mediante este proyecto propio que antes había mencionado cuando abordé la unidad ‘compromiso docente’, pero en este caso serían diseños emanados desde abajo, desde la interacción acaecida entre profesores y alumnos, pues el reconocimiento al catedrático es también reconocimiento al alumnado, y siendo así estos proyectos delinearían una nueva forma de cultura política en la educación jesuita de Universidad Iberoamericana Torreón.

Es por lo anterior que la competencia docente no sólo es un cúmulo de capacidades, destrezas y/o valores que sabe implementar el profesor en su amplia pericia, es más allá, pues representa el dominio que posee el profesor para, en este caso, ejecutar sus acciones para incluir de forma exitosa a la diversidad de alumnos que se le presenta. Sin embargo esta competencia no es un ente aislado y con manifestaciones exclusivamente endógenas, también se modifica cualitativamente esta competencia, como lo hemos percibido, según las condiciones laborales, específicamente aquellas que afectan a su satisfacción salarial y su disponibilidad para atender con mayor dedicación a quienes presentan estas características. “Young considera que los docentes están carentes de autonomía y, por ende, esta área es la parte más vulnerable de su profesionalismo” (El Sahili, 2010, pg. 47), cuya vulnerabilidad se encuentra influenciada por la administración escolar y otras modas sociales que se encarnan en la organización educativa.

4.2.1.2 Necesidad de innovación docente

Cuando se explica que la competencia docente de los profesores para la inclusión educativa está mermada o no se encuentra satisfactoriamente desarrollada, entonces aparece la contra parte que es la necesidad de innovación docente, es decir, la segunda subcategoría del presente apartado. Cuando esta competencia docente no se encuentra suficientemente madura entonces, dentro del terreno inclusivo, no es factible que el catedrático continuamente reflexione sobre su propia actuación, por lo tanto, la innovación docente no sucede sin que exista un espacio, ya sea prediseñado institucionalmente o espontáneamente creado en lo particular, para concluir las necesidades de su práctica (Caparrós, 2001). Es aquí donde se esgrimen las unidades de análisis que componen a esta subcategoría, como son la 'Falta de preparación docente', 'Trabajo colegiado' y 'Habitus docente'. A pesar que el pretendido cambio de actitudes en el cuerpo académico pueda verse frustrado, entre otras cosas, por las condiciones laborales, es importante que el rol del maestro siempre esté centrado en el compromiso que antes se había relatado a profundidad, autoridad de la didáctica que demandan las asignaturas, capacidad reflexiva y agilidad para trabajar en equipo. Esta necesidad es muy evidente, plenamente consciente en los actores centrales del proceso pedagógico, pues *creo que nosotros tendríamos que estar un poco más a la vanguardia de saber quién llegó y qué es lo que yo le puedo ofrecer y con qué herramientas puedo apoyarlo*, tal como lo señaló uno de los voluntarios participantes.

Para redoblar la intención que cobra la presente subcategoría, se olvidó imperativo explicar que la innovación educativa se vuelve un recurso central de la práctica profesional del agente educativo, ya que a través de ellas orienta su intencionalidad de solución de problemas a un verdadero cambio educativo signado por aprendizajes auténticos. Así que el docente necesita de su propia transformación para cambiar el estilo de sus prácticas y reorientar el rumbo que han adquirido los aprendizajes que son necesarios para la formación del educando universitario.

'La falta de preparación docente' es un elemento que continuamente aparece en el discurso de todos los participantes que aceptaron colaborar entusiastamente en el estudio, pues como señalaron los sujetos investigados, *los maestros y, en lo particular, yo no tengo ninguna formación al momento que me llega una persona con unas capacidades distintas; eh, la primera reacción que uno tiende a hacer es hacer un material especial, hacer la diversificación y separar, el cual explica este 'hueco' de conocimientos y pericia para abordar estas situaciones circundantes a la inclusión.*

La literatura consultada explica que el docente universitario debe guiarse por su vocación docente, sin importar que no lo sea originalmente, pensamiento que está presente en el cuerpo de profesores cuando explicó que *la mayoría de los maestros que colaboran en las Instituciones de Educación Superior son profesionistas en su área, no necesariamente docentes, que luego se dedican a la docencia es muy diferente, pero hace falta esa capacitación, esa formación como, como docente para poder atender a los grupos regulares, con más razón todavía cuando tenemos personas con alguna discapacidad, cuestión que es ampliamente respaldada por los coordinadores cuando comentaron que no hay una universidad que prepare profesores de universidad. Realmente los profesores de universidad son profesionistas que regresan al aula a compartir el conocimiento, o sea, no se les preparó para dar conocimientos, se les preparó para una profesión, por lo tanto, no todos los profesores de universidad están preparados para ser profesores de universidad. Son profesionistas compartiendo la experiencia, de hecho se les exige que comprueben esa experiencia en el momento que tú lo contratas.*

Del párrafo anterior, las declaraciones están ampliamente vinculadas con el 'Habitус docente', pero antes de adelantarse y dejar bien sentada la temática, es necesario aceptar que es verídico cuando se explica que el académico universitario no es un docente de profesión, en realidad, su formación está orientada hacia la práctica de la Psicología, la Comunicación, el Derecho o la Nutrición, y de aquella pericia acumulada en el campo profesional es que constituye el cuerpo de habilidades y experiencia que puede compartir, y hasta

transmitir, a sus alumnos las directrices como se desarrolla el arte de la profesión. Sin embargo es propio admitir que la urgencia por una educación de calidad reclama, como señalaron Guadamuz (2003), Namó de Mello (2003) y Pozner (2000), que las necesidades de aprendizaje sean cubiertas por estilos pedagógicos correspondientes a los mismos.

Es preciso mencionar al lector que constantemente Ibero Torreón brinda cursos de actualización para los docentes de cualquier Departamento sin costo alguno, además que tras haber ingresado a la comunidad académica reciben un curso semejante a la actualización que se llama “Compete”, mismo que se utiliza en una pluralidad de fines: introducción a la Universidad, su historia y filosofía, exposición del enfoque por competencias que impera como guía pedagógica y su aplicación para la planeación docente.

Cuando señalaron los catedráticos que *no necesariamente todos los docentes tienen o tenemos la capacitación, ni los conocimientos, ni la capacidad para atender a ese alumno en específico que llega a las aulas*, o cuando el cuerpo de coordinadores esgrime que *la metodología que utiliza el profesor en muchos casos es la misma que él adquirió en base a la experiencia* apuntaron hacia las necesidades de un conglomerado académico autorreflexivo y autocrítico de las propias situaciones que vivencia, pues Jiménez & Vila (2000) señalan que, en bastantes coyunturas, no es necesaria una capacitación formal o formación extensa y profunda para comprender los escollos con los que opera el profesor y las áreas de oportunidad a trabajar, pues bastaría que el profesorado pudiera revisar y aceptar sus propias diferencias naturales para crear la suficiente empatía y acoger pedagógicamente la diferencia en el alumnado.

Lo anterior solo explica cómo la zona de confort es ejercida y extendida por el cuerpo docente, con cierta justificación de sus autoridades inmediatas, para declarar su incompetencia al momento de razonar una acción áulica que sea propia de la diversidad de aprendizajes que imperan, sin embargo, las razones que expone aduciendo una falta de formación o preparación muestran la miopía cognoscitiva con la que definen su rol y su capacidad de acción como intelectuales transformadores (Barhruth, 2007; Hill, 2007). Esta zona de confort, semiescondida

tras el velo de la ausencia de preparación como docente, más aún cuando se plantea la aparición de alumnos con discapacidad, implica una realidad 'invisible': la diversidad del alumnado. Caparrós (2001) apuesta a que el docente sistematice sus propias experiencias, pues será el momento de reconocer que, aun siendo cierta la 'Falta de preparación docente', existe el compromiso que antes se abordó y, con ello, podrán acontecer nuevas formas de innovación que sobrepasen el pensamiento trillado de un docente universitario no – normalista o no capacitado.

La falta de preparación está íntimamente ligada con la capacitación y la planeación que pudiera realizar el profesorado para, al menos, *tener la capacidad de decir: 'quiero entenderlos, ¿cómo le hago? y denme las herramientas para hacerlo', yo creo que todos estamos abiertos para eso. Debíamos, ¿verdad?... debemos de estarlo*, lo cual desvelaba las expectativas y fantasías que este grupo guardaba hacia esta actividad. Por ello, *esos cursos son bien importantes porque, a lo mejor, nos abren la posibilidad también de nosotros obtener muchas herramientas pero, aparte, uno necesita tener para ir desarrollando*. Lo que explicaba por sí sola esta autopercepción o autocalificación no muy positiva de su propia competencia, por lo cual partía de su sensación de impotencia política y gestora radicada en su carencia de habilidades o herramientas, como ellos lo denominaron.

Una cuestión importante es cómo los coordinadores percibían esta misma carencia en el conglomerado académico, incluso un informante perteneciente a las autoridades investigadas, no sólo detectó esta situación, sino que además colocó tal postura en la relatividad del profesorado, donde el perfil del alumnado es la gran variable que todo lo modifica. Para ser más claro, pretendo explicar que, en la aplicación del grupo focal de coordinadores, se habló de las fallas formativas que exhiben los estudiantes no discapacitados, mismas que dificultan el trabajo del catedrático, por lo cual, *el profesor no puede detenerse a remediar todo eso que el alumno no trae. Entonces tendría que regresar el profesor a remediar primero eso, y a lo mejor a terminar el curso, por lo cual no te puedes detener a remediar. Y el problema es que esa falta de habilidades se van pasando, de no irse corrigiendo* delatando que, sin el ánimo de trastornar la idea que el profesor

no podía enseñar procedimientos formativos previos, adolecía de recursos metodológicos para abordar situaciones que entorpecerían su continuo devenir, por lo cual planteó que, en casos de presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, sería peor dicho contexto.

La anterior situación antes descrita reveló por qué algunos profesores del Departamento de Humanidades estaban siendo percibidos con una competencia docente de calidad cuestionable y, por lo tanto, una habilidad gestora pedagógica no muy eficiente al respecto. Lo verdaderamente preocupante es que esta percepción incidía en los alumnos, quienes detallaron que *los maestros deberían estar preparados para poder enseñar, no todos lo están por ser maestros*, conduciendo a situaciones de rechazo o apatía por parte de los educandos. Aranda (2008) recuerda que, en situaciones de alumnos con o sin necesidades educativas especiales, el papel del profesor es de carácter mediador entre el estudiante y el aprendizaje que prescribe el currículum, apenas resulta ser una franja transparente por donde se filtra el conocimiento, por lo cual es necesario que su necesidad de capacitación para obtener las herramientas docentes sea acompañada de una postura personal, político y filosófica tajante, capaz de asumir los retos que plantea el ejercicio magisterial en educación superior.

Las voces provenientes de COE sintetizaron de mejor manera dicha necesidad, pues consideraron prudentes *que haya unos cursos o capacitaciones aparte con estos maestros sobre la cuestión emocional y sobre, en general, dificultades de aprendizaje, digamos leves*, siendo congruentes con su definición particular inintencionada de competencia docente, donde es importante la destreza pedagógica aunado a un sano control emocional que permita la empatía, con *más conciencia* de lo que implica la capacitación y su repunte en los aprendizajes de los educandos, ya que estimaban que *no tenemos o no hay los suficientes maestros capacitados para atender a este tipo de problemática, pues que, que no es propiamente tal, eh, una discapacidad, digamos, pues no sé, que se llegaría a una inteligencia, tal vez (...) limítrofe*.

Cuando COE consideró que es necesaria mayor conciencia sobre las implicaciones de las capacitaciones, es propio recordar la influencia importante

que posee el profesorado sobre el alumnado, ya que el primero debe promover, con sus propias actitudes, un modelo de concientización a los alumnos de la necesidad de autoevaluación (Jiménez & Vila, 2000), en vez de una conducta errática como señaló un educando informante cuando declaró que el profesor podía iniciar el semestre con las suficientes *herramientas, no que apenas está en clases dándose cuenta, batallando con el grupo y que muchas veces pasa pues que ya va, ya el semestre y a la mitad del semestre dice la maestra: 'chin, pues vamos a cambiar la dinámica porque no está funcionando'*. De lo contrario, como explicaron las psicólogas que conforman el COE, *si un maestro cambia estas estrategias o pone más empeño o más energías en dar la mejor clase o que los alumnos aprendan mejor, pues a lo mejor se siente satisfecho, muchas veces hay buena respuesta, hay alumnos que, bueno, no, no y definitivamente desertan o siguen reprobando, pero la mayoría de los casos los alumnos dan buenas respuestas*, lo cual considera a la capacitación parte de las acciones clave para desarrollar la inclusión educativa en Ibero.

Como se ha acuñado en varias partes de este capítulo, conciben que la capacitación, siendo integral como lo prevé el COE, desarrollaría las propuestas que rubrica Aranda (2008) como el fomento de ambientes seguros de aprendizaje, atención permanente a las demandas estudiantiles, implementar una plataforma plausible para la experimentación y acción, observación de la evolución académica de los alumnos así como la modificación de las pautas sujetas a mejora. Para los educandos, una capacitación con estas características les brindaría una especialización pertinente, pues a los estudiantes con dificultades para el aprendizaje *no se les junta con otra persona más.... se les pone a la par con personas que tienen su mismo nivel, en vez de juntarlas con personas que pudieran ayudarlas*; en tanto, a los profesores se les auxiliaría con la tenencia de *las herramientas como para hacer un diagnóstico preciso de las necesidades del sujeto y poner remedios adecuados a ese sujeto*, pues su ausencia generaría fallas en la detección oportuna de tales alumnos y *que no se vuelva un, un fracaso, tristes, porque él (alumno con dificultades para el aprendizaje) se siente fracasado porque no pudo*; mientras que para COE se convierte en una

oportunidad de seguimiento, sin embargo, *lo difícil es que cuando se les habla para capacitación si ha habido, pues muchos no vienen, porque como no es hora de clase y no se les va a pagar, pues es difícil que vengan*, aduciendo una vez más que las dificultades en esta participación estribaron en las condiciones laborales que ya fueron analizadas momentos atrás. Por la anterior razón es que se refuerza la hipótesis de que la competencia docente, siendo un factor de construcción humana individuo – social, es susceptible a la influencia de la arena laboral donde se desenvuelve.

Para no perder la idea anterior, la falta de preparación docente, resuelta desde la implementación de acciones capacitadoras condensa las expectativas de todos los actores involucrados en el marco de la inclusión educativa en el Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, ya fuese como la oportunidad para el seguimiento oportuno o el reforzamiento del ejercicio docente que surge como una oportunidad de desarrollo pertinente. Sin embargo, se estima que para que suceda dicha capacitación, ésta debe presentarse de la mano con el cambio de actitudes, coincidiendo con COE, sobre cómo deben conceptualizarse estas operaciones de capacitación. Sin el ánimo de puntualizar exageradamente en las nociones de una actividad formativa para los docentes, se considera que tales expectativas son resulta de la ausencia de un proyecto, como se mencionó en la subcategoría anterior, que emerja desde ‘abajo’, desde la zona de docentes como una idea de transformación de la actividad educativa, creando, diseminando y multiplicando los espacios individuales, grupales y colectivos de cambio pedagógico en las aulas y esto, por consecuencia directa, facilite la ampliación de la inclusión educativa.

El supuesto sobre la falta de preparación docente subsanada con la innovación profesional debe suceder en dicha diseminación, abierta y casi espontánea, de los espacios de cambio pedagógico, pertenecientes a un proyecto de desarrollo educativo, sin estar necesariamente dependiente a los mandatos institucionales que los sujeten. Para exponer en forma clara esta visión se considera válido apoyarse en la aportación de Namó de Mello (2003) cuando sugiere que se reproduzcan talleres formativos donde se acentúe el trabajo

horizontal de las dificultades similares, talleres donde se evalúen materiales, aunado a la sistematización personal de experiencias, sin dejar de contar con los espacios que Ibero Torreón proporciona mediante el Centro de Desarrollo Educativo (CDE) y Educación a Distancia, con plataformas presenciales y virtuales de actualización en diferentes secuencias de tiempo y orientación a la enseñanza no dogmática, inclusiva. Este cúmulo de oportunidades contrarrestaría el escepticismo con el que se manifestó uno de los coordinadores del Departamento de Humanidades, quien verbalizaba: *Yo veo como complicado que... manejes al grupo de acuerdo al nivel que trae cada uno, creo que es muy difícil, cuando lo que busca el profesor es, del nivel que traen, yo supongo, si se van atrasando entonces buscan otros agentes externos que pueden ayudar a esos alumnos para suplir esas carencias otorgando asesorías*, cuando se descuidan las grandes facultades con las que cuentan los catedráticos mientras decidan empoderarse en las aulas y formalizar espacios horizontales y asambleas de trabajo.

Cuando uno de los informantes, pertenecientes al cuerpo académico, mencionó que *la profesión de docente siempre es un reto, es una quizá de las, yo, al menos para mí, una de las mejores funciones que tengo dentro de mi profesión, pero sí es un gran reto y yo sí he visto a lo largo de los años que estas últimas generaciones vienen con una estructura diferente*, hacía evidente que existía suficiente conciencia para entender que la necesidad de reconocimiento, ya sea o no salarial, ya sea o no administrativa, ya sea o no capacitadora, provenía de la incrustación del ejercicio académico con el profesional, lo que explica que, como señalan Gimeno & Pérez (1996), se debe estimular, más allá de una capacitación o preparación extensa, un rol directivo, confianza en la sapiencia del catedrático, liderazgo áulico y flexibilización de su rol, es decir, el autoreconocimiento de un profesorado empoderado y potente para cumplir con la tarea inclusiva entrañada en sus funciones. Es claro que esto no resulta sencillo, no es “habitual la revisión al final de cada periodo de actividad que permita introducir los reajustes precisos en la fase siguiente” (Zabalza, 2003, pg. 207), perpetuando los mismos errores que caracterizan nuestro diario acontecer.

Es necesario en todo momento hablar, con lo expuesto anteriormente, de la

ausencia de un liderazgo pedagógico, no necesariamente aquella fuerza o influencia que provenga desde un puesto directivo, sino desde la base magisterial misma, a modo de liderazgo compartido. La SEP (2010a) considera al “liderazgo como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos” (pg. 90).

Para el caso que conviene a la presente investigación, el liderazgo naciente desde la base piramidal de la estructura académica permitirá que la gestión pedagógica, categoría abordada, sea recuperada mediante un proyecto académico en común entre el profesorado del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, pues la aparición de éste conllevaría la dinamización de mayor participación del alumnado, quien, en pleno acto educativo, reconoce e interactúa con mayor profundidad con el cuerpo académico.

La anterior coyuntura reveló la aparición de un factor que es necesario, según la información desmenuzada en la anterior subcategoría y lo que he explicitado en la presente, para patentizar una respuesta segura a la necesidad de innovación docente: la tolerancia psicológica. Pascual (1993, como se cita en SEP, 2010a), define a dicho fenómeno como la manifestación explícita de conductas, “tales como el hecho que motiven a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, que eleven los niveles de confianza y consigan (...) superar sus propios intereses” (pg. 91). Es así que se rompen los esquemas del individualismo entre docentes, se incentiva mayor preocupación por el acto docente y robustecen los lazos de colaboración con el alumnado, otorgando también un sentido de madurez a estos últimos.

Una opción que varios informantes hablaron para generar un cambio pedagógico que facilite la labor inclusiva fue el ‘Trabajo colegiado’, mismo cuya repetición fue extraordinaria en el etiquetamiento y se convirtió en una unidad de análisis. Uniendo el liderazgo con la anterior unidad mencionada, se puede informar que “el liderazgo participativo dota de voz a los colegiados escolares y permite la corresponsabilidad de acciones emprendedoras, al instaurar en las

escuelas una cultura con parámetros internos para lograr el bien común” (SEP, 2010a, pg. 92). Es con esta aportación que la consolidación de un ejercicio mayor del trabajo colegiado permitirá mayor salud en el primero.

De parte del grupo de profesores investigado, declararon que *tenemos mucha responsabilidad, o sea, todos tenemos algo que hacer y sí creo muy necesaria la retroalimentación contra las demás materias, porque a lo mejor mi materia es muy difícil y mi materia está exigiendo mucho, pero a mí me serviría mucho saber qué está pasando con el compañero, ¿verdad?, de, de otra materia que a lo mejor es más fácil.* De la anterior declaración se desprende que es necesaria mayor presencia y recreación de grupos colegiados capaces de afrontar las tareas y eventualidades que suceden en el día a día, pues “el compromiso de la colegialidad supone el conocimiento real del conjunto del proyecto formativo en el que participamos (qué materias se incluyen, sobre qué contenidos, qué prácticas, etc.)” (Zabalza, 2003, pg. 201).

Pertinente es mencionar que Ibero Torreón cuenta con grupos colegiados para activar distintos mecanismos procedimentales, donde se abordan cuestiones importantes para el proceso de enseñanza – aprendizaje, como son el Consejo Técnico, las Academias o la Asociación de Sociedades de Alumnos, tal como marca el Estatuto Orgánico de la Universidad (2012), lo cual hacía evidente que no estaban produciendo los resultados esperados ante los ojos de los docentes, quienes demostraban poseer el ánimo de trascender de sus procedimientos básicos, pues consideraban *que nosotros podríamos echarnos la mano en, en, en poder reglamentar esas pequeñas cosas que ya de por sí les podrían estar afectando* a los educandos, fomentando un trabajo estratégico (Arellano, 2010) y una cultura de colaboración (Zabalza, 2003) horizontal (SEP, 2010a).

Esta situación es nociva, pues cuando los profesores demuestran un compromiso académico relativo, fallas en la competencia docente, insatisfacción con las condiciones laborales y una necesidad fallida de capacitación, cobijada por una zona de confort producto del statu quo, se genera un comportamiento individualista, e incluso fragmentado (Arellano, 2010), pues “el docente se encuentra aislado de sus compañeros, lo cual le impide tener una conciencia

colectiva práctica” (El Sahili, 2010, pg. 48). Este individualismo es lo que ha ocasionado, entre otros factores, que la habilidad gestora pedagógica quede a la deriva, imposibilitando, para la vista de otros catedráticos y de algunos alumnos, el desarrollo del proceso inclusivo en el Departamento de Humanidades, tal como, precisamente lo reveló un informante del grupo de maestros.

Cuando se pone de manifiesto, “la coordinación habrá de alcanzarse (...) sin perder de vista las necesidades, intereses y expectativas” (Zabalza, 2003, pg. 163) de los estudiantes, potenciando los distintos tipos de liderazgo existentes, tanto aquellos que son verticales, vistos mediante los coordinadores, como horizontales. Sin embargo, cuando el individualismo se hace presente, el docente se convierte en un stakeholder interno (Arellano, 2010), es decir, componente afectado o que afecta la estrategia gestora, por ello, obstaculizará el trabajo nuclear de la Ibero Torreón. Estos stakeholders demostrarían las fallas gestoras que se han mencionado durante el presente capítulo, por lo tanto, crearían alianzas dañinas con otros stakeholders internos, mismos que son los estudiantes.

“Pero ni siquiera así se consigue con facilidad trascender esa tendencia al individualismo. Por eso se hacen precisas las presiones y estímulos que favorezca la coordinación. Y también toda estrategia de refuerzos personales y de marketing que refuerce la identificación con la institución y el compromiso con su ‘misión” (Zabalza, 2003, pg. 165).

Por argumentos expuestos en la inmediatez anterior, es que esta fragmentación percibida por el conglomerado académico es que se cree urgente el trabajo colegiado que permita remediar, corregir y prevenir las dificultades que encierra la praxis pedagógica en las aulas. Como se señaló en el acercamiento teórico, el trabajo colegiado, siguiendo a Pozner (2000), implica un conjuro de varios ingredientes a alcanzar y manipular: transformación axiológica, apertura, priorización comunitaria, autonomía, autorregulación, reconstrucción organizativa y cultura genuina.

Los docentes, al trabajo colegiado, no lo mencionan como tal, sino que le bautizan como retroalimentación, puesto que *también sería de mucha ayuda para que nos pudiéramos ver, no sé, una vez cada mes y la problemática de ellos*, los estudiantes con necesidades educativas especiales no diagnosticados

oportunamente, aunque en realidad se refieren a la “reunión entre pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común (...) comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso, y confianza” (Rivero, 2009, pg. 3). Los anteriores ingredientes son justo lo que el profesorado pedía y exigía en pos de una mejor actividad educativa, sin embargo, el individualismo y las fallas de la competencia docente han procurado un trabajo donde no se reconozcan como compañeros y no se fomente una cultura política de cooperación y apertura, que serviría a los términos de la inclusión.

Una expresión de especial relevancia fue la siguiente: *Incluso, incluso, hay materias que tú refuerzas en otras, entonces, son seriadas y ‘conmigo (el alumno) se quedó así, pero a ver si tú le puedes reforzar esto para que el chavo alcance, ¿sí me explico?, a ya sacar lo mínimo básico que necesita’, pero sí, ¿a lo mejor yo estoy mal, verdad?, a todos les va excelentemente bien y el problema soy yo, pero ¿cómo me voy a dar cuenta yo si no tengo esa referencia?*, denotando los claros objetivos por los que buscaban recrear los cuerpos colegiados, pues serían capaces de “dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia” (SEP, s/f, pg. 2).

Es así que se realiza la anterior afirmación donde expuse que, más allá de una capacitación o un curso de actualización docente, es necesaria la formación de colectividades, de grupos de fuerza pedagógica, no atados al completo a la estructura institucional, que permitan el intercambio y aquilatamiento de experiencias (Gimeno, 2000) donde se espejeé el ejercicio metodológico y se puedan repetir fórmulas espontáneas de trabajo que sean producto de un proyecto académico en común, de una cultura de colaboración donde se permita dar paso a los aciertos y errores de los catedráticos, abriendo la puerta a la inclusión, pues este mecanismo también sería inclusivo en todo el sentido, dando espacio a que los docentes, en forma transversal y disciplinaria, conjuguen sus propios anhelos y éxitos acontecidos en el mismo plato donde otros actores sirven su ejercicio pedagógico a diario.

A lo anterior se suma que el trabajo colegiado es fuente de creatividad, ya

que se acceden a respuestas originales y productivas para la jornada con estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. Es común que el profesorado universitario, que carece de una raíz formativa normalista, posea miedo a enfrentarse a exigencias pedagógicas para la cual no fue capacitado, e incluso no es parte de su competencia profesional, sin embargo, estos cuerpos colegiados permitirán la renovación de Academias y surgirán otros espacios de innovación informales, como detalló en su momento Namo de Mello (2003), donde se debata cómo son las experiencias, el currículum, el alumnado y hasta el procedimiento común que exige Ibero Torreón.

Como investigador conviene aceptar que este ejercicio no resulta muy diplomático, por salirse del esquema formal de trabajo de una Universidad reputada, sin embargo, es preciso que como política cultural y como ejercicio de innovación docente contenga los suficientes rasgos de espontaneidad y horizontalidad para que se creen las redes de trabajo en equipo, “tanto con respecto a la investigación y la búsqueda de datos como con respecto a la enseñanza en equipo o la redacción de textos en colaboración con otros autores” (Giroux, 1997, pg. 190).

Es como se puede observar que las funciones sustantivas de la Universidad no sólo pueden quedarse sujetas a la transmisión del conocimiento, sino también a la investigación emergente de las pautas de acción del profesorado que expresaba necesidad, con cierta premura, de actualizarse y, en aras de una acción escolarizada, sólo percibían el trabajo de capacitación que puede aportar Ibero Torreón, sin contar que ésta misma pueda proporcionar otras plataformas que permitan mayor intercambio entre pares que orienten la investigación intencional de los procesos de enseñanza – aprendizaje, siendo cada vez más conscientes del carácter transformador de su ejercicio en los educandos y en las mismas fauces académicas de Universidad Iberoamericana. Si esto sucediera, se accionaría la intención que Giroux (1997) pretendía al establecer al profesor como un intelectual que diseña sus asignaturas y promueve un ejercicio pedagógico de grandes alcances, sin quedar supeditado a la imposición del currículum oficial y opacado por el currículum oculto, pues existía en los

coordinadores una notoria expectativa de superación del ejercicio básico del catedrático, tal como lo mencionó uno de aquellos informantes: *Algunos profesores pueden actuar como asesores de los estudiantes que necesitan ser incluidos como tal en el proceso de formación académica.*

¿Qué aspecto puede frenar esta empresa si existe voluntad de trabajar en diversas acciones de transformación? Es en este momento donde se precisa dialogar sobre el 'Habitus docente'. Éste comprende, para Bordieu (1986), aquellos estilos en las formas de actuar y razonar producto de la posición que ocupa una persona en la estructura social. Por lo tanto, muy cercano al problema del statu quo que reviste la función del docente universitario, se activaban y recreaban imaginarios que caracterizaban diversas manifestaciones laborales del profesorado, en donde se vivía esta función de una manera especial y muy distinta de la que ocurre en los niveles básicos, incluso respecto al nivel medio superior, pues como lo indicó uno de los coordinadores: *Yo creo que, ahí, insisto en que la universidad es diferente a la hora de plantarte frente a un grupo a diferencia de otros grados escolares, pues básicamente, entre otras acciones, no estamos para remediar conductas, lo cual define también el ethos del docente o sistema de valores interiorizados que clarifica las actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas. Lo anterior quiere revelar que el talante docente universitario era concebido en una posición especial, donde no se concedía espacio a la corrección de errores que poseía el alumnado, lo cual dificultaba el establecimiento de una operación docente sustentada en dicha actividad.*

Para reforzar lo anterior, el habitus del cuerpo catedrático del Departamento de Humanidades quedaba legitimado en las palabras del mismo coordinador ya citado, cuando expresó que, al momento del acto pedagógico, *el conocimiento o la forma en la que ellos comparten el conocimiento es una cuestión referencial hacia cómo ellos dan su clase. No hay un estándar, no hay un libro, no hay un manual en cómo debe el profesor dar su clase, sin embargo estas palabras desoían el papel decisivo y trascendental que ocupa el docente en las aulas, especialmente cuando su labor no solamente queda encerrada en los espacios propios de la profesión, sino además en las múltiples actividades que quedan clavadas en el*

acto formativo de un estudiante que anhela ser un profesional, más aun cuando exhibe necesidades educativas profesionales. Los anteriores argumentos que presentó dicho informante los reconoce Giroux (1997) como la 'proletarización del trabajo del profesor', que es "la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar" (pg. 172), por lo cual su identidad y su práctica ha quedado atada a la función ejecutiva de la actividad docente en la zona universitaria.

Cuando un académico se sujeta a los imaginarios propios de su categoría como transmisor del conocimiento en educación superior, se disminuye la probabilidad de abonar terreno a la inclusión educativa, pues cuando se piensa que no existe una formación especializada para la docencia universitaria y no se remedian las conductas académicas que obstaculizan el proceso de enseñanza universitaria, sólo se puede entender cómo el statu quo es lo que anima a la enseñanza en este nivel, aun cuando exista descontento con la labor y una moderada despreocupación por su propia operación pedagógica. Este statu quo determina la zona de confort, que ya he explicado, y el habitus.

Dicho habitus que, entre otras tantas actitudes y ejercicios sucedidos en el aula, queda al descubierto cuando las prácticas comúnmente utilizadas en el nivel superior, donde al ser la recta final y no obligatoria de formación académica, no se considera esencial diagnosticar y orientar, dentro del marco de acción curricular, al estudiante con obstáculos para el aprendizaje, pues ha permitido que muchos profesores hayan decidido descuidar esta parte y dejarle ascender a semestres avanzados hasta terminar la carrera, lo cual ha sido motivo de preocupación, tal como lo sustentaron durante el desarrollo del grupo focal *porque ahí ya se convierte en una cuestión ya recíproca, o sea, ya también es mi responsabilidad porque ya tuve, a lo mejor, de tenerlo en un semestre más abajo y desde mí, ¿no?, le permití que pasara, o sea, es una responsabilidad compartida*, lo cual supone ya una disonancia entre el 'ser' y el 'deber ser' del acto pedagógico, ya que "las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor" (Giroux, 1997, pg. 174), lo cual provoca

mayor desesperación y frustración a partir de que su causa no es reconocida institucionalmente, pero tampoco existe la intención abierta de cambio.

Una forma de eludir y racionalizar, en términos psicológicos, los problemas acaecidos por esta reproducción cultural estereotipada fue aludir a la falta de formación, que ya se ha explicado, para disimular cómo el habitus y el ethos docente fueron el principal factor que enlodaba la necesidad de innovación, pues aun en los términos de la inclusión, *todavía no tenemos profesores que hayan sido alumnos en el enfoque basado en competencias*, lo que demostraba que el bajo compromiso docente, las fallas en la competencia, la insatisfacción laboral y la urgencia por la multiplicación de plataformas formativas no eran más que resultados del statu quo, envoltura del habitus y ethos docente universitario, que había proporcionado las causales para que su conducta fuera, ante los ojos de COE, algunos catedráticos y los estudiantes entrevistados, entendida como irresponsable en cierto sentido, ya que más allá de la formación, para procurar la intervención abierta de la inclusión educativa, es que se necesitaba colocar en forma central la ‘idiotización’ o ‘construcción social del no mirar’ y la ‘proletarización del trabajo del profesor’ para comprender a fondo por qué la zona de confort era fácilmente reproducible y cómo el statu quo ha sido lo que ha ocasionado estos problemas detectados en voz de la gran mayoría de los participantes, girando la mirada hacia la “situación de clase (del maestro), a su formación profesional y a las presiones directas o indirectas que se ejercen sobre su práctica profesional” (Baudelot & Establet, 2003, pg. 217).

La esencia del párrafo anterior es que era notoria la ausencia de concientización, pues dicha conciencia es la “capacidad que tiene el hombre para distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes” (Freire, 2008, pg. 17), por lo tanto, “si la concientización implica poner en tela de juicio el statu quo, amenaza entonces la libertad” (pg. 31), acuñando así la impresión en los alumnos que el trabajo del profesorado ha quedado limitado, cuestionado por parte de COE y con la sensación de insatisfacción como se ha visto a lo largo de la presente categoría.

“Los maestros son producto de un sistema cuya meta es transmitir una

cultura aristocrática, y es más probable que adopten estos valores con más intensidad en proporción al grado en que le deban (a esa cultura) su propio éxito académico y social” (Bourdieu, 1986, pg. 118), por lo cual es que los temas pedagógicos de actualidad son temas de preocupación, entre ellos, el enfoque por competencias e, incluso, la educación inclusiva y globalizada, pero dejan de lado los mismos cimientos de su práctica sin cuestionar lo que enseñan (Giroux, 1997) o siendo fieles defensores de los privilegios que una determinada aristocracia entiende como ‘conocimientos’ (Baudelot & Estabiet, 2003), causando, entre otros síntomas, una cierta necesidad por re – formarse, *pues eres profesionalista y ya te mantienes actualizado en tu profesión, ¿verdad?, pero no somos a lo mejor ni, no somos docentes de, no somos normalistas, que yo creo que así los normalistas se quedaron atrás y tienen que actualizarse*, como señaló un participante en su debido momento en el correspondiente grupo focal, entendiendo lo que El Sahili (2010) ha demostrado que “en el sector privado, la conciencia que tiene el profesor respecto de que el alumno paga colegiatura, lo lleva a una búsqueda mayor de la calidad, a través de su propia exigencia profesional” (pg. 73).

No se discute o coloca bajo estricta lupa examinadora la calidad profesional que posea el profesorado del Departamento de Humanidades para llevar a cabo su trabajo, sino la propia postura que tienen de su ejercicio pedagógico en las aulas, ya que pareciera que verbalizaron ser favorables ante la inclusión educativa, mediante una aparente inmunización degenerada por las condiciones institucionales. Era, además de una notoria falla en la concientización, un vástago de la neutralidad política que entrañaba su acción en el aula, su falta de cuestionamientos y reflexión sobre su capacidad de empoderamiento. Sin embargo, el panorama no se mostraba totalmente desolador, ya que esta preocupación por la práctica inclusiva sí propició algunas interrogantes individuales que debían y deben ser promovidas y reflexionadas en lo colectivo, como surgió en uno de los entrevistados, quien informó que *a mí, sí, la verdad, en dos o tres ocasiones sí me he cuestionado qué tan válido es y qué tanto nosotros estamos siendo como partícipes de esta situación, afortunadamente no es la mayoría.*

En tanto suceda lo anterior, también la postura de los puestos directivos debían ser flexibilizados en su estilo comprensivo y acuñar otra conceptualización de la funcionalidad de la estructura docente, sin revirar la mirada hacia un pasado determinista que obstaculiza al docente desde su concepción vocacional, pues *el profesor estaba acostumbrado a que él se le evaluaba de esa forma, y a veces replicamos esa forma en que nos educaron para, precisamente, darle peso a una evaluación*, en vez de girar la atención hacia la postura sociopedagógica que cobra su papel en las IES, lugares que representan, hasta el momento, el último eslabón en la pirámide escolar y al que pocos hemos podido acceder, por lo cual también los coordinadores tendrían que aceptar el papel del catedrático intelectual “en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales en el aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 1997, pg. 177), de esta manera tendría mayor valor y peso en la práctica inclusiva el *choque cultural* que tanto aducían los coordinadores en el grupo focal y que los docentes entrevistados lo perciben así pero se experimentan limitados para definirlo.

4.2.1.3 Aserto de la categoría ‘Gestión pedagógica’

Ya una vez establecido el análisis de la primera categoría ‘Gestión pedagógica’, se puede definir como todas las operaciones, metodológicas y culturales, que ejerce el profesor desde su principal fuente de empoderamiento: el aula y la relación con el alumnado, por lo tanto es en éste que se pueden cernir las esperanzas de desarrollar la inclusión educativa, siempre y cuando su postura siempre sea otorgada por un significado personal, humanístico, trascendental y vocacional de lo que implica el acto de formar y educar a quienes poseen y no poseen obstáculos para el aprendizaje, por lo cual, centraría al docente como un mediador (Aranda, 2008) sencillo, capaz de entregar su práctica a quienes su identidad profesional está madurando.

El profesorado, gestor pedagógico, sabe que es necesario activar su principal competencia al transmitir crítica y reflexivamente los conocimientos,

fomentando la problematización de las facultades profesionales que ofrece la licenciatura y demostrando una actitud política totalmente clara, no sólo en términos de la inclusión, sino en el impulso de abrazar a todo aquel elemento, sea o no estudiante, que convenga proactivamente a su vocación docente y desee generar serios cuestionamientos a la identidad que prevalece en el educando, pues ésta es la que se encuentra en construcción durante el tránsito escolar superior.

También es necesario que esta fuente de empoderamiento sea llevada a cabo por una necesidad por innovar el trabajo docente mediante la elaboración de proyectos horizontales que apuesten por la democratización del proceso enseñanza – aprendizaje, diseminando nuevas y originales formas de encuentro interprofesional, donde sea común el intercambio dialógico sobre las experiencias áulicas, el reforzamiento de los trabajos colegiados y los debates que cuestionen el currículum y las dimensiones de la libertad de cátedra; entonces se podrá ejercer nuevas vías que allanen el terreno de la inclusión educativa, un espacio donde todos converjan y enriquezcan a dicho espacio el trabajo pedagógico abonado a la intención educativa.

Ya que se ha mencionado que la gestión pedagógica, en el ámbito inclusivo, es una práctica política también, es necesario entonces conocer cómo son los estudiantes, con quienes laboran los catedráticos y por qué su acción ha resultado, como se ha reiterado, no exenta de facilidad. Es así que conociendo a uno de los dos protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje, ahora es preciso analizar y explorar quiénes son los educandos y cuáles son las características de aquellos con necesidades educativas especiales.

4.2.2 Diversidad del alumnado

En este momento, ya desmenuzada la categoría ‘Gestión pedagógica’, es preciso conocer la segunda categoría que lleva el nombre del subtítulo anteriormente escrito, el cual refiere que ya conociendo a uno de los actores principales que

faculta la práctica inclusiva, es pertinente identificar su destinatario, aquella población que ha sido la causal de la investigación y por quienes habrá valido la pena la implementación plena de esta dimensión de la educación.

Fue muy común durante los grupos focales y las entrevistas a profundidad encontrar una dificultad muy seria para definir el perfil del estudiante con necesidades educativas especiales del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón. La diversidad del alumnado implica que “todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje” (Blanco, 2007, pg. 411), por lo que es común que requieran apoyo pedagógico, sin que esto suponga una totalización de la lógica que habla que toda necesidad individual es especial.

El sistema educativo mexicano se compone de población diversa, ya que México es un país con un bagaje cultural y étnico muy elevado, así como una variación enorme entre los diferentes estratos sociales (Plan Nacional de Desarrollo, 2013), por lo cual es entendible que la inclusión educativa esté inmiscuida entre las políticas públicas del actual Ejecutivo Federal. En el sistema de educación superior la situación no es diferente, y en aras de un neoliberalismo imperante (Guinsberg, 2001; Rodríguez, 2002) es que se pretende reconocer a toda la población que se presenta en las aulas, sean o no discapacitados, pues esto va mucho más allá. Bermeosolo (2010) integra a las personas que también viven procesos o condiciones socioemocionales que fácilmente vulneran la capacidad de una persona para dar respuesta a las demandas variopintas del medio ambiente y, por lo tanto, podrían afectar a su aprendizaje, pues como señalaría un alumno entrevistado: *porque de eso sí hay de todo, en todos lados, en cualquier grupo hay una persona así.*

Como se ha mencionado en varias ocasiones, Ibero Torreón se define como una institución inclusiva, en la que existe cabida para todo aquel alumno que desee formarse bajo dicha estructura. Dada esta postura, y la filosofía humanista ignaciana que enarbola las pautas de desarrollo educativo, es que sería común encontrar una población estudiantil con variadas características, incluso perfiles, tanto del Departamento de Humanidades, como de la Universidad en general.

Esta situación fue confirmada por una de las psicólogas del COE, quien afirmó que *yo creo que la Ibero, de todas las universidades que hay, es la que más diversidad de alumnos tiene en cuanto lo económico, en cuanto lo cultural, en cuanto a lo, básicamente eso, y también de aprendizaje*, lo que expuso una demanda de profesorado con preparación y pericia del alto impacto, obligando a flexibilizar su oferta y la capacidad para reaccionar ante las situaciones externas e internas (Gimeno, 2002; Pozner, 2000).

La voz de dicha informante fue esencial, básica, pues su posición adyacente al proceso enseñanza – aprendizaje clarificó la forma de mirar al cuerpo estudiantil del Departamento de Humanidades. También revela que la estrategia a implementar no es exclusivamente pedagógica, sino gestora estratégica en todas sus dimensiones, pues como había expuesto antes uno de los coordinadores, tanto la Universidad como el profesor representan un *choque cultural*, producto del enfrentamiento con la idiosincrasia del estudiante y su floreciente identidad, personal y profesional, que se encuentra en proceso de construcción. Pero también, las corrientes pedagógicas que cobraron auge desde mitad del siglo XX, hablan que el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante (Institut Català D'altas Capacitats, s/f), por lo cual el aprendizaje no sólo es producto de su tendencia innata o realista (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000), sino también representa un cúmulo de experiencias y significados que se van creando e innovando conforme el hecho educativo sucede (Bermeosolo, 2010; Universidad Complutense de Madrid, s/f).

Bermeosolo (2010) explica la preocupación que existe por enfrentar las diversas peripecias que, a nivel escolar, encierra atender a educandos con este abanico de características, pues “se pone de manifiesto en sus potencialidades y defensas, en sus estilos de aprender, experiencias, conocimientos previos, habilidades sociales, intereses, motivaciones” (pg. 390), entre otros factores de corte psicológico que se encuentran ampliamente involucrados. Sin embargo, una advertencia que nos realizan tanto Marchesi (2007b) como Blanco (2007) es que cada rasgo peculiar del estudiante no lo hace merecedor a una atención especializada por ser una necesidad educativa especial, ni tampoco exige un

esfuerzo extra, sino una flexibilidad pedagógica que permita apreciar los patrones, como ya se detallaron, psicológicos, sociales y culturales para crear los ambientes de aprendizaje esperados (Universidad Complutense de Madrid, s/f).

Aunque Marchesi (2007a) lo coloca en un sentido controvertido y amorfo, “el concepto de necesidades educativas especiales implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos los alumnos para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad” (Blanco, 2007, pg. 413), por ello, “a los estudiantes hay que darles la oportunidad de elegir cómo involucrarse en las actividades de la clase para que puedan tener éxito” (Bermesolo, 2010, pg. 390). Sin embargo, la diversidad estudiantil va más allá de un cúmulo de experiencias y diferencias compactas para ser deglutidas por la capacidad institucional de brindar respuesta pedagógica, sino que compone el reto gestor con el que se han de involucrar los agentes de cambio social para la sana formación del alumnado.

La riqueza social y cultural debe alumbrar comentarios como el que a continuación se expone, proveniente de un educando, quien señaló que *no hay un solo perfil de estudiantes. O sea, no todos cumplimos con ese perfil y no todos, o sea, hasta estas personas que no tienen este perfil, tienen las mismas... pueden tener las mismas motivaciones, tienen las mismas ambiciones que los que sí lo tienen*, por lo que la acción institucional debe ir, forzosamente, más allá de lo evidente y contemplar que la parte pedagógica, generalmente interpretada a través de la operación del currículo oficial, no es suficiente, sino que se debe erigir un modelo axiológico – operacional que remita las capacidades que se necesita explotar en el alumno, tales como autonomía, toma de decisiones, criticismo, entre otros, mediante una competencia profesional e institucional capaz de aprehender y sintetizar los contextos sociales y culturales que definen la idiosincrasia del estudiante del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, evitando que “los modelos presentados por la escuela (sean) descritos como realidades. E igualmente a la inversa, todas las ‘realidades’ descritas por la escuela funcionan como modelos” (Baudelot & Establet, 2003, pg. 185), derivando que la comprensión profunda de la diversidad tiene que ser rompiendo el statu quo

y la carga hegemónica que impregna el acto educativo en la Universidad. De hecho, los autores marxistas antes citados consideran que la pedagogía normativa, aquella que opera en las aulas diferenciando a los 'normales' de los que no figuran en la campana de Gauss, está cargada de ideología y de un núcleo de ideas históricas.

Para mayor precisión con lo anterior, es que se recuerda el contexto que se dibujó al inicio del segundo capítulo, cuando se mencionó el impacto que había causado el colapso de la Unión Soviética y, que a su vez, permitió el auge del neoliberalismo y la garantía de la globalización. Dicho lo cual, en la 'aldea global' que vivimos, todos somos entes con derechos humanos y consumidores crónicos en el mercado mundial. Por ello es que, como también se señaló, sea de interés 'reciente' el tema de la inclusión educativa, por lo cual es tendenciosa esta postura, pues como también se aportó en el primer apartado de la presente investigación, la inclusión no es un tipo o cualidad de educación, sino más bien una dimensión de la misma.

Cuando Baudelot & Establet (2003) mencionaban que en las escuelas se imponían y rechazaban "elementos que podrían permitir a los otros comprender su situación efectiva en clase, la escuela produce no solamente sus buenos alumnos, sino también, y sobre todo, sus cretinos" (pg. 192), se encontraban en un proceso histórico que, por ser al inicio de la década de 1970, se encontraba plagado de dictaduras estatales en casi todo el orbe. En la actualidad, la situación es otra, y el neoliberalismo impide la aparición, formal, de sistemas dictatoriales y ahora presume la democracia que impera, y debe imperar, en Occidente, por lo cual México se encuentra atrapado en esa ideología o discurso legitimador.

Por lo anterior no sorprende las dificultades para explicar las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, cuando el énfasis en la pluralidad ha facultado la obnubilación social y política para esgrimir conceptos y operaciones que establezcan la definición concreta y operacional de la diversidad, como más adelante se señala a profundidad, lo cual está muy ligado a la filosofía neoliberal imperante. Es necesario "mostrar que ese núcleo de ideas está socialmente determinado, que es histórico, transitorio, característico de una

formación social y expresión de un único punto de vista de clase” (Baudelot & Establet, 2003, pg. 186), de ahí que, destruyendo la carga ideológica que salpica a las pedagogías en boga, se podrá entender cómo suceden dichas necesidades, para lo cual será necesario revirar la mirada hacia la carga hegemónica y encontrar posibles reflexiones como la que a continuación se expone, misma que realizó un alumno entrevistado al finalizar su participación: *yo estoy muy a favor de la diversidad, ‘cada cabeza es un mundo’, y la verdad siempre podemos aprender algo nuevo de otras personas, ya sea algo intelectual, algo emocional, no sé; yo soy de la idea de que si una persona entra en nuestra vida es por una razón: yo no creo en la casualidad, sino en la causalidad, entonces, este, a mí me parece una idea muy padre como que el abrimos a la experiencia de conocer una nueva persona, unos nuevos horizontes.*

Para dimensionar la importancia que cobra la diversidad del alumnado del Departamento de Humanidades es preciso citar se realizará un ejercicio propio de la teoría de Luhmann (1990, como se cita en Cortés, 2009) cuando sugería centrarse en medio del organismo educativo y observar la comunicación intrasistémica. Por lo tanto, partiendo del principio diferenciador que detecta a los estudiantes que necesitan atención psicopedagógica por su bajo rendimiento académico, los señalamientos constantes de uno de los coordinadores investigados, la concepción que tienen los estudiantes cuando señalan a los demás educandos que no requieren atención llamándoles *normales* y la percepción de rechazo y desconfianza de parte del alumnado que han experimentado los profesores, es que se ha decidido que las subcategorías se constituyan, precisamente, a partir del criterio diferenciador que marca el ‘Reglamento de estudiantes’ de Ibero Torreón (2011), y se enarbolan dos constructos que expliquen por sí solos cómo eran concebidos los estudiantes, en el marco inclusivo, con y sin necesidades educativas especiales. Es así que se determina como subcategorías el ‘Perfil del estudiante con necesidades educativas especiales’ y el ‘Perfil del alumnado’, en forma general.

En pleno ejercicio inclusivo, dichos perfiles serían propios de un procedimiento categorial, muy similar al ‘etiquetamiento’ por lo el que han sido

criticados psicólogos y psiquiatras, pero en una sociedad neoliberal este sistema es propicio para determinar quiénes son los agentes que ameritan una práctica diferenciadora. “La tendencia a ‘psiquiatrizar’ los problemas escolares, pedir ‘salones especiales’, la manía de los tests, todo ello son índices de la manera en la cual los problemas reales (las contradicciones de clase y sus efectos) son reemplazados por soluciones imaginarias” (Baudelot & Establet, 2003, pg. 187), por lo tanto, la voz del COE es vital en esta categoría y por ello, no sorprende, que en la primera subcategoría, ‘Perfil del estudiante con necesidades educativas especiales’, esté dotada en un amplio margen de las experiencias de las psicólogas componentes de dicho Departamento, sin que los profesores y coordinadores pudieran esgrimir cómo la diversidad moldea el currículo y sin que los mismos alumnos pudieran autodefinir los matices de la población a la que pertenecen; sin embargo, COE nos advirtió un argumento de peso que sirvió de hilo interpretativo de ambas subcategorías y resolvía el factor que permitiría amalgamar y reformular esta categoría: *los (alumnos) que están aquí ¿a qué se enfrentan?: a que la población es muy distinta de alumnos, o sea, sí es muy diversa, pero hay, ¿cómo te diré?, son mayoría los que tienen universo sociocultural diferente.*

4.2.2.1 Perfil del estudiante con necesidades educativas especiales

Esta primera subcategoría está compuesta sólo por dos unidades de análisis: ‘Necesidades educativas especiales de corte socioemocional’ y ‘Trastornos del aprendizaje’. Es propio considerar la definición conceptual expuesta sobre el término necesidades educativas especiales, las cuales se acuñaron como todos los obstáculos y dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje, ya sea que se trate de estudiantes con o sin discapacidad, cuya atención debe enfocarse a la construcción de dispositivos escolares de cualquier índole, ya sean elementos del currículum o acceso al mismo. Estas dificultades no sólo acaecen en el ámbito escolar, sino también en la esfera social y emocional, ya que “un número importante de alumnos con dificultades de aprendizaje tienen, a la vez, dificultades

sociales, emocionales y de conducta” (López, 2007, pg. 161).

Es de sobra conocido que un buen proceso de enseñanza – aprendizaje debe estar cargado de un adecuado clima emocional y regulación sana de los procesos afectivos para que dicho tránsito formativo llegue a buen puerto. El COE, en ambas entrevistas, sostuvo dicha idea, incluso los estudiantes entrevistados fueron conscientes de ello, al mencionar situaciones variadas, pues *a lo mejor es que no es tan inteligente, pero tiene problemas visuales, o a lo mejor tiene problemas en casa*, lo cual connota el conocimiento abierto de que el aprendizaje sucede con éxito si la identidad cuenta con resortes emocionales para fortalecerse; la autoestima, la seguridad y la autoconfianza están sustentada por interacciones positivas y significativas con seres apreciados que le confirman que es una persona única e irrepetible (Bermeosolo, 2010), tal como lo aseguró una de las psicólogas de COE. Pero en este momento emergió una incógnita que, para no entorpecer, confundir o desviar el presente análisis, será abordada en la siguiente categoría, pero es necesario expresarla ya al recordar la afirmación de uno de los profesores participantes cuando mencionó que *el modo cómo se presenta también ese apoyo* (a los educandos amonestados o condicionados académicamente), *que a lo mejor institucionalmente es muy válido, no es bien visto también por la comunidad estudiantil como un verdadero apoyo, en vez de recibirlo, lo rechazan*, lo cual exhibió cómo el cuerpo estudiantil siente rechazo y/o desconfianza hacia, más allá del COE, la Ibero como institución cuando brinda las plataformas que le sirven para su aprovechamiento, lo que sellaría que el aprendizaje del alumnado se ve influido por esta característica.

Se ha establecido como unidad de análisis las ‘Necesidades educativas de corte socioemocional’, basándose en la aportación de Bermeosolo (2010) cuando justifica el uso de dicho término compuesto, al momento de que “la construcción de la identidad personal, la autoestima, autoconfianza, el bienestar mental, el deseo de vivir, las ganas de aportar y participar, etc., se dan en interacción con otros y no aisladamente” (pg. 132), lo cual resultó operacionalmente pertinente, ya que otra psicóloga de COE manifestó que su intervención sobre las necesidades educativas especiales es de tipo socioemocional: *yo en lo sociocultural me... me*

ayudo mucho con lo emocional, lo que aporta que dichas necesidades educativas, al menos en Ibero y desde la óptica de los problemas de inclusión, están inmersos en un bagaje sociocultural que, a su vez, redobla la concepción del estudiante realizada, no sólo a nivel departamental, sino que está sujeta a la ideología y statu quo de la institución.

Vamos a suponer que (existe) un alumna muy aplicada, pero... eh, me están reportando que se les hace (a profesores y coordinadores) que tiene algún problema, me fijo y en alguna de las evaluaciones parciales, vamos a suponer que tiene nueve, diez, diez y luego saca ahí un siete, y le hablo, siendo así la demostración, en palabras de un miembro de COE, que debía ser factor de atención por parte del cuerpo académico la inteligencia emocional o, mejor dicho, el “conjunto de capacidades emocionales y sociales necesarias para lograr el buen rendimiento en las relaciones sociales y en la profesión” (López, 2007, pg. 162), como también lo habían empezado a razonar los docentes como un factor de contraste: pero a veces una inteligencia emocional de un alumno de seis o de siete a mí me ayuda mucho, son, son, son de otra manera, traen otra, otra característica, y sin defenderlos tanto, sí se les exige pero lo hacen diferente, se me mueven de otra manera, son catalizadores, provocan perspectivas diferentes en otro tipo de personas aparentemente normales.

Las aportaciones expuestas en el párrafo anterior develan que la inteligencia emocional debe ser un factor a considerar para contribuir al proceso inclusivo, defendiendo la diversidad del alumnado y justificando la presencia de dicho cuerpo estudiantil al generar las perspectivas que rompan con las pretensiones ocultas del currículum oficial, lo que atinadamente apunta al inicio de la dialéctica entre igualdad y equidad, pues más allá del número, lo que este profesor ofreció fue la construcción del proceso formativo desde el plano cualitativo, de la interacción entre la persona y el medio ambiente, por lo cual apunta que los dispositivos pedagógicos deben ofrecerse mediante una plataforma sociocultural, y que los obstáculos y dificultades escolares radican en estas implicaciones, por lo que es necesario que la revisión de la carga ideológica de la orientación humanista ignaciana y el enfoque por competencias sucedan bajo

tales preceptos de sociología crítica, pues “el bienestar personal y social depende de numerosos factores que sobrepasan lo que sucede en la escuela, pero ésta puede y debe contribuir a él” (López, 2007, pg. 162).

Continuando con esta línea, la percepción de los académicos investigados era que *la gran mayoría* (de los estudiantes), *no te exagero si son un 70%*, (tienen) *problemas de tipo emocional, problemas con la familia y problemas personales*, con lo cual, al ser el proceso universitario un sendero de problematización social, resultaba muy evidente que los obstáculos en la regulación y expresión sana de las emociones y afectos serían los que dificultan los aprendizajes prescritos en el currículum. Por ello la preocupación que expresó un coordinador cuando apuntaba que *en el caso de alumnos que su discapacidad es de... más que nada mental, que tienen algún tipo de enfermedad que tienen que estar bajo tratamiento psiquiátrico. Si el alumno suspende el tratamiento, se nota en el rendimiento del alumno, también puede que sea una limitante para que pueda terminar sus estudios* y también se convertía en un serio dilema tanto para los catedráticos como para la institución, pues para Bermeosolo (2010), los trastornos reactivos e incluso de ansiedad afectan con mayor o menor severidad a la formación universitaria.

Apoyando la línea de pensamiento anterior, la Asociación Americana de Psiquiatría (2002), considera que los problemas socioemocionales pueden ser acontecimientos negativos, deficiencias, estresores familiares o individuales, insuficiente apoyo social o recursos personales (pg. 36), por lo cual adquieren un talante delicado para abordar y dar respuesta oportuna a situaciones que sobrepasan el carácter educativo de UIA Torreón. Por el anterior argumento literario, los catedráticos confesaron que este estilo de necesidades educativas especiales sobrepasa lo generacional, y desde antaño *teníamos problemas que no te imaginas: con intentos de suicidio, pues claro, ¿cómo van a tener cabeza de estar ahí en la materia si andan pensando en qué pastillas se van a tomar en la noche para, para, porque el papá no sé qué?*

Desde el espectro clínico, el ‘Manual diagnóstico y estadístico de los

trastornos mentales' (DSM IV TR, 2002) considera que estos problemas psicosociales y ambientales pueden adquirir mayores magnitudes hasta convertirse en el centro de atención clínica, y por ende alcanzar la afectación escolar. Es por lo anterior, que esta situación haya devenido en que COE haya optado por estrategias clínicas de abordaje, lo cual es peligroso, no para el Centro, sino para la acción pedagógica pues se malentendería que estas necesidades educativas sobrepasan la competencia institucional, creando nuevos mecanismos de exclusión (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000).

Si podemos visualizar más allá de las palabras que han revelado tanto maestros y coordinadores, confirmaron las expresiones de López (2007) cuando explica que estos alumnos son los "peor ajustados y son más inquietos, distraídos y ansiosos" (pg. 167), pero es labor educativa no atarse y monopolizar el criterio clínico que, recordando a Baudelot & Establet (2003), sólo diseminan los mecanismos de exclusión y proporcionan soluciones imaginarias. Ibero Torreón como institución educativa "puede romper el círculo de influencias mutuas (entre aprendizaje y problemas emocionales) y contribuir a aislar los problemas, impidiendo que se generalicen" (López, 2007, pg. 172).

Con lo anterior no se pretende, bajo ningún modo, desprestigiar o minimizar el trabajo establecido por COE, sino reforzar la práctica pedagógica inclusiva como la hoz que puede quebrar el círculo interinfluyente entre problemas emocionales y el bajo rendimiento académico, además que la estrategia inclusiva debe partir de la realidad sociocultural del estudiante, en forma lisa y llana, para responder a las necesidades educativas especiales de corte socioemocional.

Si bien, pedagógicamente, las adaptaciones curriculares demostraban ser en absoluto significativas, pues la metodología era la misma sólo que permitiendo un agrupamiento eficaz y considerando las conexiones principales del aprendizaje (Cardona, Arambula & Vallarta, 2005; Universidad Complutense de Madrid, s/f). Esta etiología psicorreactiva o ambiental puede ocasionar mayores problemas (Bermeosolo, 2010), pero López (2007) cree que los factores sociales y los neuropsicológicos, como se abordará en breves momentos sobre la dislexia, son los hitos que deben sujetar las pautas de atención interdisciplinar (Blanco, 2007)

sobre el abordaje de estas necesidades especiales. Como se describió a profundidad en la categoría anterior, el compromiso docente se encontraba seriamente cuestionado, así que no siempre era factible realizar un esfuerzo transversal entre diferentes actores académicos.

¿Qué era posible realizar para atender a las necesidades educativas especiales de corte socioemocional?: partir de la dialéctica, como se propuso en el primer capítulo, entre equidad e igualdad y sólo esta dialéctica se podría realizar mediante un esfuerzo centrífugo, del aula a COE, pues en el primer espacio es donde se puede observar la calidad de la competencia social de los alumnos y cómo el medio ambiente ha influido en ella. Este abordaje, mayoritariamente pedagógico, debía orientarse sobre las adaptaciones curriculares, no someterlo a la exclusividad de COE, quienes han elaborado un perfil socioacadémico bastante interesante como para atenderlo también en la práctica curricular diaria sobre los alumnos con mayor riesgo de deserción: *son los chavos que tienen un alto nivel socioeconómico y que tienen negocios, muy probablemente eso me atrevería a decir... y que, bueno, como tercero siempre coinciden que tiene seis de promedio, nunca llegan ni siquiera a siete.* Este perfil, del estudiante con estas necesidades educativas, debía y debe trascender de la operación psicológica y llegar hasta al área de influencia pedagógica.

Como se puede observar, la gestión pedagógica es básica para poder contener y, en cierta medida, resolver las necesidades educativas que se presentan, pero no es asunto de COE coordinar estas acciones, sino un esfuerzo que garantice la acción interdisciplinaria con el debido conocimiento de las autoridades que componen el Departamento para desarrollar el plan inclusivo de aquellos estudiantes, y los maestros posicionarse como “críticos para proporcionarles un entrenamiento real en consecuencia” (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000, pg. 123). La flexibilidad pedagógica, los niveles de significatividad y la dimensión temporal que encierra su implementación resolverían la operación curricular de parte de los docentes, basada en la admiración del alumno como ente sociocultural y, por lo tanto, eje rector del proceso enseñanza – aprendizaje, con niveles de intervención moderados o profundos, temporales o permanentes.

El lector podrá cuestionarse por qué, si se versa sobre las necesidades de corte socioemocional, debía ser necesario atender las raíces socioculturales y neuropsicológicas para fundamentar una adecuada estrategia de adaptación curricular. El hecho radicaba en que las necesidades educativas que expresaron los informantes pueden ser las únicas, pero al estar detectadas y conceptuadas únicamente bajo el enfoque clínico del COE, se desvirtuaba parcialmente la potencialidad pedagógica que presentan estas necesidades y podían encubrirse otras que estaban asociadas directa o indirectamente, como eran los trastornos del aprendizaje, mismos que comprenden la segunda y última unidad de análisis de la presente subcategoría.

Los ‘Trastornos del aprendizaje’ refieren a “la incapacidad por aprender o mostrar lo aprendido debido a una limitación funcional, específica, orgánica o interna del sujeto” (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000, pg. 26), por lo anterior, incluyen los trastornos del lectura, del cálculo, de la expresión escrita y aquellos no especificados, tal como lo apunta el DSM IV TR (Asociación Americana de Psiquiatría, APA, 2002). Atendiendo a la cita textual del presente párrafo esta deficiencia funcional endógena es muy clara al momento del aprovechamiento del proceso enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que se observaba de forma muy evidente, como lo señaló un educando entrevistado: *sí me he dado cuenta que algunas compañeras no tienen, a lo mejor no tienen los mismos conocimientos o no tienen los mismos procesos mentales*, lo cual provoca serios desfases y cuestiona, casi en lógica coloquial, ¿qué fue primero?, ¿el trastorno de aprendizaje o el problema socioemocional? Como se aclaró en la unidad anterior, López (2007) zanja una vana discusión y apuesta su análisis a que ambos son proclives a generar el círculo vicioso ya descrito, e Ibero, en el caso que nos concierne, es responsable de acumular esfuerzos para escoñarlo.

Una de las situaciones por las cuales me atreví a aseverar que las necesidades educativas especiales no habían sido totalmente identificadas, y que no sólo se posaban en la esfera socioemocional, era un factor con el cual Ibero recibía, hasta el momento en de redactar estas líneas en noviembre de 2013, a jóvenes egresados de bachillerato con una notoria ausencia de detección

temprana y oportuna de condiciones que podían presentarse a su desventaja: *chavos que tal vez no se detectaron: no sé, la dislexia, etcétera*, tal como lo reportó una de psicóloga del COE, quién más tarde afirmó que *sí hay chavos tal vez con dificultades, tal vez, de aprendizaje, este, importante de dislexia, es lo más común que hemos visto, por ejemplo, la dislexia. Los alumnos no saben qué leen y qué escriben y cuando ya, ya es así pues una dislexia... grave (...) pero son la minoría*. Sánchez (2007) explica que son “alumnos que leen bien las palabras pero muestran serias dificultades para comprender y/o aprender de lo que leen. Estos sujetos podrían también tener problemas para comprender una explicación oral que tuviera la misma complejidad que los textos” (pg. 142).

El problema de la dislexia torna compleja la permanencia de los estudiantes en el nivel superior de estudios, más aun cuando cursan alguna carrera ubicada en el circuito de las Humanidades. Por la anterior razón, es que las habilidades mentales superiores se ven seriamente comprometidas y, con ello, se vulnera la capacidad para estudiar concienzudamente como debería estar ceñida la formación universitaria, pues puede “asociarse a la desmoralización, baja autoestima y déficit en habilidades sociales” (APA, 2002, pg. 56), además de necesitar una mejora especial del autoconcepto y motivación, explicando seriamente cuál es su condición y las posibilidades de mejoría que poseen, pero lo más importante que esgrimen Sánchez, Cantón & Sevilla (2000) es que se debe procurar “involucrarlos activamente en la planeación de las estrategias de educación especial que se utilizarán para resolver el problema” (pg. 29), lo cual explica el modus operandi que aplica en el currículum inclusivo, no sólo enfocar la actividad en talleres o cursos ofrecidos por una división de la Universidad.

Esta misma psicóloga añadió que *la dislexia, principalmente es lo que más nos tocó: la dificultad de entender lo que se escribe, de... digo, perdón, de entender lo que se lee y de escribir correctamente, ¿sí?, por tanto... dificultades, tal vez, de memoria, dificultades de concentración, pero sí hay que detectar y es cuando actuamos nosotros: la memoria, la concentración*, lo que esbozaba un problema de mayores dificultades que necesitarían de una intervención interdisciplinaria para que los esfuerzos de COE puedan ser patentes en el aula, y

la sinergia del salón pueda ser manifiesta en la transferencia de los aprendizajes.

Según los síntomas señalados, la inadecuada comprensión y automatización, aunado a los déficits en la concentración y memoria coincidían con la sintomatología que enarbolan Cardona, Arambula & Vallarta (2005) y Sánchez, Cantón & Sevilla (2000), específicamente cuando se refieren a la confusión, desfavorable pronunciación, dificultad para seguir instrucciones, reconocimiento de símbolos, expresión escrita dañada, falla en la memoria verbal y procesamiento de información ineficiente. Aunado a lo anterior se agrega las deficiencias, endógenas y exógenas, acumulativas: escaso vocabulario, dificultades en el razonamiento y abstracción, entre otras.

Dicho lo cual, el verdadero problema se origina en la estructura cognoscitiva, más que en la intelectual, por lo que todo el procesamiento informativo queda cercenado desde el principio. Bermeosolo (2010) clarifica que la etiología de la dislexia se encuentra en el déficit viso – temporal así como en la velocidad visual, ya que leer:

implica movimientos oculares y pequeñas pausas para que se pueda armar una secuencia con las imágenes, con las que el cerebro compone el texto completo, con sentido. En los sujetos disléxicos, la interpretación de los símbolos gráficos, a causa de lo anterior, se ve seriamente afectada (pg. 231).

Como se podrá apreciar, los tropezones cognoscitivos son frecuentes en la dislexia y en cualquier trastorno del aprendizaje, sin embargo, estas adversidades también tienen problemas perceptivos y conceptuales (López, 2007). Esta situación explica la toma de decisiones de COE para combatir estas necesidades ofreciendo *talleres, como te decía ahorita, de atención, memoria, concentración, resolver problemas donde se necesita el pensamiento abstracto, ¿sí?, tratamos de que los alumnos no sean tan concretos, o sea que, que piensen más allá, que resuelvan problemas, eso vemos mucho; pero también porque falta mucha estimulación, pues, pedagógica como decías tú, y a veces nos vamos, hemos hecho hasta, desde no sé, desde que ellos eran chiquillos, por ejemplo, les contamos cuentos. A veces hemos hecho eso: ¿para qué?, para desarrollar la imaginación, la creatividad.*

A raíz de lo anterior es que no se pretende cuestionar la eficacia de las acciones emprendidas por parte del departamento psicológico de Ibero Torreón, sino que esta narración, propia de la presente subcategoría, sólo se encontró en la voz de las psicólogas responsables, no en otros informantes vitales como maestros y coordinadores, lo cual resultaba alarmante, ya que su aportación giró hacia preocupaciones que sobrepasaban este perfil y tocaban al conglomerado mayor de la comunidad estudiantil; características que eran cotidianas, que no necesariamente eran exclusivas de alumnos con necesidades educativas especiales, y sin embargo eran más comunes que propio de minorías.

En este sentido surgirían varias hipótesis, pero se prefiero ser concreto y volver a direccionar la mirada hacia los gestores pedagógicos que bien podían fungir en tal labor, porque además era y es parte de sus obligaciones, en la detección mediante la observación de estas dificultades y esbozar un perfil en el que puedan delinearse todos los contrastes que mostraban los alumnos para observar cómo el currículum que se operaba no era inclusivo; de otra manera, hasta aquel momento, en julio de 2013, sólo era posible hablar de discapacitados cuando su biología lo demostrara, y cuando se pretendía hablar de no – discapacitados se aludía a los alumnos amonestados y condicionados, mismos que no necesariamente se encontraban bajo el esquema de necesidad educativa y viceversa.

Durante la activación de las entrevistas a profundidad y grupos focales se expresó con preocupación una serie de características propias del alumnado que podía encontrarse bajo atención de COE, señalando la preocupación y alarma que generaba la apreciación e influencia de características comunes del alumnado del Departamento de Humanidades. Este perfil no ha sido fácilmente aprehendido y conceptualizado, tanto por coordinadores como por profesores, en gran parte por las adversidades que ostentaba la gestión pedagógica y eso, a su vez, no ayudaba a delimitar con precisión quiénes eran acreedores a ser mencionados como agentes con necesidades educativas especiales y quienes eran, en su particularidad estructural, alumnos que potenciaban su rol de stakeholders.

López (2007), junto con Marchesi (2007b), afirma que el término necesidades educativas especiales todavía es confuso e impreciso, además de prestarse a situaciones innumerables que no merecen nominarse de esa manera. Pero con la debida conceptualización que realicé es que la presente subcategoría, 'Perfil del estudiante con necesidades educativas especiales', refiere a las características que constituyen un constructo orientador a detectar a los alumnos con dificultades u obstáculos que requieren atención especial pedagógica, que en los alcances del presente estudio de caso, pude detectar que se ciñen sobre las necesidades de corte socioemocional y los trastornos del aprendizaje, sin embargo, quitando la ausencia de alumnos con discapacidad en otoño de 2013, podrían existir muchos más que era posible no habían sido identificados porque la práctica pedagógica se mostraba muy limitada, como se demostró en el análisis anterior, siendo COE el único organismo que había palpado tal fenómeno.

4.2.2.2 Perfil del alumnado

El 'Perfil del estudiante con necesidades educativas especiales' y el 'Perfil del alumnado' típico se encontraban superpuestos, con límites diferenciadores diluidos. Por tal explicación es que se utiliza una acción categorial para exhibir al lector cuán permeadas se encontraban ambas fronteras, que si bien era positivo al no acusar rudamente a dicho alumnado, también afectaba en el establecimiento de criterios donde fuera posible observar la emergencia de otras necesidades. Así, se caracterizó de los principales problemas que reportaron los académicos y responsables de COE para hablar de situaciones en abanico que también eran objetivo de preocupación, y a tal constructo categorial lo he definido como 'Perfil del alumnado' en general, dotando así el espacio para la siguiente subcategoría que se compone de sus respectivas unidades de análisis: 'Actitud', 'Defectos formativos previos', 'Motivación', 'Estilos de aprendizaje', 'Ostracismo intelectual', 'Vocación' e 'Impacto generacional'.

Las anteriores unidades mencionadas resultaban ser aquellos factores, del alumnado en general, que mayor preocupación causaban en la mayoría de los

participantes entrevistados, por ende, se encontraba una pluralidad de voces que convergían no sin pasar por alto sus diferencias. La apuesta de la presente subcategoría no es definir con exactitud un perfil del alumnado, sino reunir la carga factorial aducida con frecuencia para reformularla en un constructo orientador que ayude a perfilar cómo podría ser la diversidad del alumnado, y por qué resultaba imperiosa la urgencia de abordar cuestiones que no necesariamente se enmarcaban en las necesidades educativas especiales y que también entorpecían dicha detección.

Si el lector detiene su mirada en dichas unidades, todas se interrelacionaban e influían entre sí, unas con un grado de relación más álgido que en otras, sin embargo y con el ánimo de no perder la intención cualitativa de este estudio, se prefirió separar aquellas que eran producto de atención en el marco pedagógico y aquellas que se derivaban de la esfera emocional y conductual de los alumnos, que a su vez más tarde desembocaron en aspectos psicosociales y sociológicos. Por lo tanto, primero se empezará con los primeros mencionados, los pertenecientes al rubro educativo, y trascender poco a poco hasta la esfera sociológica.

En primer lugar, se denotó la preocupación por conocer los 'Estilos de aprendizaje' imperantes en el alumnado y así catalizarlos en el desarrollo y operación curricular. Esta sugerencia surgió por parte de un coordinador quien definió que era necesario *pedir a los profesores (...) que crearan ambientes de aprendizaje donde se permitiera llegar al conocimiento, al menos de dos o tres maneras distintas. Entonces retomando aquello de las inteligencias múltiples o de las, de, de, de esta, tipos de aprendizaje: auditivos, visuales, kinestésicos, o sea, que al menos, pudiera poner un ambiente de aprendizaje que facilitara tener esos posibles caminos*, lo cual era considerable ya que es concebido, como se expresó hace unos momentos, una tentativa vía de construcción de conocimientos y aprendizajes, basados en la concepción integral del estudiante y centrado en él. Su manifestación era idéntica a la propuesta por Winebrenner (2007) que acuñó que "los estilos de aprendizaje y las teorías de inteligencia múltiples son complementarios. Enseñar estrategias y técnicas desarrolladas para satisfacer las

necesidades de los estilos específicos de aprendizaje puede servir también para acrecentar las inteligencias específicas (y viceversa)” (pg. 76). Aderezado a lo anterior, éste era un imperativo que tomó vigor al declinar el siglo anterior y el nacimiento del presente, ya que el Marco de Acción de Dakar señala que “los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos” (UNESCO, 2000, pg. 21).

Considerando este diálogo entre el “deber ser” de la acción pedagógica y la sugerencia proveniente por parte de una figura de autoridad explicaba por qué la necesidad de innovación docente debía ser una pauta constante de acción, no sólo una preocupación meramente verbal, pues explicaba que el aprendizaje tiene una base orgánica que es objeto de atención. Además de lo anterior, dicha autoridad se dirigía consciente y directamente sobre la competencia docente, pues el plantear la posibilidad de dos o tres caminos, en el que el dueto o la tercia se influyan y refuercen mutuamente, expresaba con claridad que el alumnado en el Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, así como en otras IES y niveles educativos, eran y son pluridimensionales, y como tales, su complejidad cognoscitiva es alta, así que superar un camino para construir conocimientos no sólo rechazaba el pensamiento unidireccional, sino proponía nuevas bases para el aprendizaje significativo, más aun si se trata con educandos con necesidades educativas especiales.

El profesor debe comprometerse rindiendo cuentas y asumiendo notoriamente su responsabilidad, como lo expresa el objetivo noveno del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). Por ende y dentro de la gestión pedagógica, la planeación del aula debe estar sustentada en una actividad evaluativa previa mientras se visualizan el logro de los propósitos curriculares, pues como señaló un alumno, ésta representaría un auxilio pródigo al profesorado, ya que arrancarían su trabajo contemplando dichos estilos imperantes de aprendizaje, y decir: *‘ya sé que el porcentaje de ‘este grupo va a ser más visual, más auditivo o más...’, creo que ayudaría mucho al maestro,* por lo cual también apuntó que era necesario centrarse en ellos y conocerlos mediante su orientación sensorial predominante,

reconociendo que *sí hay alumnos que se les facilita más, este, una presentación; se les facilita más, este, con una película; hay personas que les facilita más moviéndose, ¿no?, este, visuales, auditivos.*

Cuando palabras como las anteriores emanaron desde el alumnado, y más cuando habían presentado necesidades educativas especiales, es que apuntaba la imperiosa demanda de contactar y acompañar a los estudiantes, aunque puedan ser señalados bajo una gran cantidad de etiquetas negativas, por ello, se demostró capacidad para el desarrollo metacognoscitivo, lo cual es importante, como lo señaló dicho coordinador, multiplicar los caminos para que el estudiante construya los conocimientos, pero tanto profesores y directivos debían aumentar los senderos que les procurara el conocimiento del educando desde distintas ópticas.

Esta reflexión ya se había generado en el profesorado entrevistado, cuando uno de los académicos, entre la diversidad de estrategias curriculares que había contemplado, se cuestionó *qué otro tipo de método (puede activarse) porque nos vamos por lo visual y no todos son visuales, hay gente que son más kinestésicos, quieren estar en el campo, otros desean escuchar más, entonces sí estar atento de los distintos públicos.* En respeto a la lógica establecida por el académico mencionado, una parte fundamental para acceder a ella es dar la oportunidad a los alumnos de elegir o proponer su particular forma de involucrarse para tener éxito (Bermeosolo, 2010; Blanco, 2007; Institut Català D'altres Capacitats, s/f; Marchesi, 2007b), pues lo que en realidad se busca es que con los variados estilos de aprendizaje manifiestos se produzca en cada estudiante el 'aprender a aprender'.

Esta facultad de 'aprender a aprender' estaba presente, más no explotada, e incluso reconocida en el alumnado del Departamento de Humanidades, pues como explicó una de las psicóloga del COE, *simplemente la manera de aprender de los alumnos de hoy son más, es más, es más autodidacta, es más intuitivo, digamos más intuitivo,* que si bien esta capacidad intuitiva se podía conectar exitosamente con la intuición del profesor expresado en la categoría anterior, no resultaba una acción pasiva, sino activa, dirigida al aprendizaje kinestésico, *pues*

le das a un alumno cualquier artefacto de estos, se lo das ahorita, y aunque en su vida lo haya utilizado, en un momento sabe cómo se usa: ¿por qué?, porque las características de estos alumnos, ellos aprenden haciendo las cosas, no esperan a ver cómo se hace para hacerlo, lo que en sí ya era y es una orientación muy clara para el trabajo didáctico, pero no único ni infalible, pues estriba como necesaria la mediación y andamiaje del profesor para encauzar correctamente estos apoyos neurocognoscitivos (Winnebrenner, 2007), empatando esta visión con la que proporcionó el alumnado entrevistado.

Como se anotó anteriormente, cuando un estudiante presenta necesidades educativas especiales, como fue uno de los jóvenes investigados, explica la presencia de la metacognición, es decir, conciencia de los procesos mentales utilizados para el aprendizaje, que siendo incipiente, es meritorio, lo cual implica que estos mecanismos del estilo de aprendizaje entrañan la debida monitorización, regulación y control de la metacognición (Winnebrenner, 2007). Incluso este alumno se atrevió a más, pues en base a sus experiencias cotidianas sopesó entre el uso activo de dichas estrategias y la capacidad para controlar la disciplina en los estudiantes, pues *hay personas que aprenden, están poniendo atención, están dibujando, están poniendo atención y están dibujando y es 'como se les queda', estando dibujando, o sea, hay personas que les gusta estar dibujando, haciendo garabatos, este... entonces hay maestros que dicen: 'deja eso, no estás poniendo atención', pues no, hay personas que sí ponen atención, lo que pasa que sí hay personas que no están,* lo cual refuerza la necesidad por conocer a profundidad el alumnado.

En pocas palabras, los 'Estilos de aprendizaje' no sólo resultaban ser un imperativo en la comunidad estudiantil del Departamento de Humanidades, no sólo como dinamizador pedagógico para la construcción de los aprendizajes, sino que además implicaba que el contacto con los estudiantes debía ser realizado curricularmente con igual número de caminos, pues como profesores y autoridades olvidamos que la enseñanza debe estar sustentada por el aprendizaje, así que cuando existen informantes que señalaron la forma en que podría suceder la práctica centrada en el estudiante, entonces era necesario

explotar de inmediato el potencial metacognoscitivo, ya que éste se encuentra amenazado cuando predomina el pensamiento intuitivo y el aprendizaje kinestésico, entonces se pueden procurar otras estrategias como la explotación de las inteligencias múltiples y aquellas que conduzcan el aprendizaje significativo, como los organizadores o las zonas de desarrollo proximal (Universidad Complutense de Madrid, s/f) para estructurar y mediar los ambientes de aprendizaje, ya que el predominio o uso incorrecto de la intuición y aprendizaje kinestésico orientan a razonamientos obvios y con baja conceptualización y teorización de los conocimientos adquiridos.

Otra razón de peso por conocer la estructura psicopedagógica que configuran los aprendizajes, resultó en palpar la calidad de los 'Defectos formativos previos'. Uniendo estas unidades de análisis se pudo determinar un perfil psicopedagógico más claro del cuerpo estudiantil del Departamento.

Se considero propio mencionar que cuando existen estas fallas académicas originadas en niveles anteriores a la educación superior, complica la detección oportuna de los alumnos con necesidades educativas especiales. En sí, el bachillerato, especialmente, recibe adolescentes con conocimientos y habilidades dispares, "tiene que hacer un enorme esfuerzo por compensar las diferencias para que todos puedan continuar aprendiendo" (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2011, pg.117), pero aun así siguen presentando "carencias importantes en su formación académica" (pg. 135).

Este panorama resulta preocupante, tal como lo mencionó con insistencia un integrante del grupo de coordinadores, al expresar que la Universidad no podía actuar con facilidad si los estudiantes exhibían serios retrasos o deficiencias formativas, por lo cual, era un área que rebasaba la misma naturaleza sustantiva de la Institución, *pues es que ahí entramos, nos volveríamos una universidad remedial, el alumno regular trae muchas deficiencias en cuestiones de redacción, de lectura, de abstracción. Entonces si estas habilidades no las adquirió en niveles inferiores, en preparatoria, en secundaria, a veces desde primaria, muy básicas de lógica, de pensamiento lógico*, se complicaba más la operación pedagógica adecuada con estudiantes con necesidades educativas especiales. Más aun, el

principal temor se sustenta en que si el bachillerato no ha conseguido subsanar las carencias académicas de niveles escolares previos, la educación superior difícilmente lo conseguirá.

COE también señaló esta dificultad al expresar que el rezago llegaba a ser tal, que se presentaban en la lbero *algunas constantes, en cuanto analfabeta funcional, este, bueno, analfabeta funcional que es lo que nos encontramos con mucha frecuencia, eh, ortografía, memoria, ese tipo de cosas*, lo cual coincidió abiertamente con los resultados expuestos por el INEE (2011), cuando mencionaba que los resultados en pruebas de lectura, expresión escrita, matemáticas y ciencias se ubican entre los niveles uno y dos en la mayor parte de los estudiantes evaluados, muchos de los cuales pertenecerían en la actualidad, mientras se escribieron estas líneas, a la comunidad estudiantil de la Universidad. Dichos niveles son los más bajos en la escala de seis grados, donde el número dos “representa el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad actual” (pg. 122).

Los resultados del informe referido establecen que la mayoría de los estudiantes de bachillerato reconocen la idea principal de un texto, escriben textos informativos no argumentativos, utilizan razonamientos aritméticos elementales, y aportan explicaciones científicas en contextos familiares o conclusiones basadas en investigaciones simples (INEE, 2011), lo cual explicaría que las operaciones mentales lubricadas con mayor frecuencia sean la asociación, apreciación superficial, razonamiento lógico y empírico, contestando a la interrogante señalada en la unidad anterior del por qué el uso frecuente de la intuición y un predominio kinestésico del aprendizaje, demostrando así que el bachillerato, en los alumnos del Departamento de Humanidades que han sido detectados con estas anomalías, no ha cumplido con sus funciones sustantivas, por ello no fueron detectados oportunamente *lagunas o dificultades; lagunas desde la prepa o dificultades en el aprendizaje*, como lo reveló otra psicóloga del COE, y es así que con las generaciones actuales, con uso insustancial de sus capacidades intelectuales y recursos cognoscitivos, se tornaba especialmente difícil aplicar principios

diferenciadores entre los educandos con necesidades educativas especiales y sin ellas.

Por lo anterior, cuando los alumnos egresan *de prepa* (,) *vienen con muchas lagunas y, aquí pues no les saben, no les saben, no les saben*, lo que resultaba costoso, lo cual mostraba una seria desvinculación de los estudiantes, no entre los diferentes niveles que articulan el sistema educativo, sino entre las competencias genéricas que estableció el Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y las expectativas, en este caso, de Universidad Iberoamericana Torreón, aclarando que su supervivencia en el sistema resulta por las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran inmersos los estudiantes.

Esta situación apostilló dos coyunturas a tomar en cuenta. La primera, que es la que opera en la actualidad, consistente en la dificultad de palpar con certeza, salvo que no se cuenten con los instrumentos de COE, las dificultades propias de una necesidad educativa especial y aquellas que no pertenecen a tal. Sin embargo, mientras que se establecen criterios para definir conceptual, operacional y procedimentalmente las necesidades educativas especiales aparece la siguiente coyuntura: fomentar, mediante la gestión pedagógica y escolar, un currículum que supere la flexibilidad y sea de carácter inclusivo, centrado en el contexto del alumnado, que prepare dispositivos para responder a las necesidades de aprendizaje, caminos viables para superar las dificultades formativas, sin descuidar la misión del currículum y formar estrategias que activen modos de superar las fallas en las operaciones mentales, así como crear las bases suficientes para heterogeneizar el proceso enseñanza – aprendizaje y facultar el proceso inclusivo. De otro modo, se entiende, como señaló Bordieu (1986), que las mismas características grupales vician más los alcances de los grupos escolares, por lo tanto, “claramente ocurre un proceso circular: ‘Si los niveles de un grupo son bajos, el individuo disminuirá esfuerzos y fijará metas muy por debajo de aquellas que podría alcanzar’” (pg. 110).

A raíz de lo anterior, se encontró una reflexión muy intensa y que necesita ser tomada en cuenta, puesto que Jaim (1999) vincula estas deficiencias

académicas previas y la formación de actitudes en el alumnado, pues “si pretendemos que (...) los jóvenes entiendan algo sobre algo, es preciso dotarlos de un capital básico de conocimientos concretos. Las importantes habilidades de resolver problemas o de ejercitar el aprendizaje permanente no se adquieren en un vacío de conocimientos” (pg. 50), lo cual daba al traste con la urgencia por considerar los estilos de aprendizaje al momento de la planeación didáctica o el enriquecimiento de actividades donde se explote la trascendencia humanista, como propone el Paradigma Pedagógico Ignaciano, por lo que si los estudiantes no provenían con un caudal rico en términos de criticidad, autonomía intelectual o razonamiento complejo, se antojaba difícil combatir actitudes negativas y opositoras como se relata a continuación en la siguiente unidad: ‘Actitudes’.

Las ‘Actitudes’ resultaron ser, para el presente estudio, un elemento central para la conformación de un cuerpo comprensivo que permitiera acercarse de manera profunda y concienzuda a la identidad del estudiante de Humanidades. Las actitudes son “evaluaciones duraderas de diversos aspectos del mundo social... funcionan como esquemas, marcos cognitivos que poseen y organizan la información sobre conceptos específicos, situaciones o acontecimientos” (Baron & Byrne, 2001, pg. 130). Como tal estas evaluaciones proporcionan pautas para la conducta y así afectan la interacción entre el educando y su medio ambiente universitario.

Las actitudes eran objeto de gran preocupación por parte de los académicos, quienes consideraron que se fracasa *no necesariamente por cuestiones académicas, ni siquiera por cuestión de capacidad, sino es por cuestión de actitudes, y de formas de ser, y de valores, y de la manera de comportarse, y además lo académico se lo llevan de calle*, lo que también dificultaba la precisión con la que pudieran ser detectados con más facilidad aquellos quienes poseían necesidades educativas especiales y quiénes no.

Las actitudes afectan en demasía el desarrollo educativo, afectando el ‘aprender a aprender’ y la disposición en general (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009), por lo cual *tenemos una lista de condicionados, pero también el alumno no se ayuda, no busca cursos por fuera, no atiende los cursos que se le dan, no da*

seguimiento al tutor que le corresponde, como lo señaló un coordinador, lo que explicó que esta situación dañaba de manera extraordinaria los vínculos interpersonales que pudiera haber entre el estudiante y las autoridades correspondientes, tomando una actitud de recelo y alejamiento respecto a los segundos mencionados, ya que *por más que tú quieres alcanzarlos de algún modo no te dejan, se sienten atacados, se sienten vulnerados de alguna forma y que no es por actitudes violentas del maestro hacia el alumno, no, simplemente porque ya saben 'que no están dando el ancho', se retraen*, lo que reforzaba la idea de que en la institución brillaba la ausencia de una estrategia efectiva que vinculara emocionalmente al estudiante con las pretensiones universitarias.

Sin profundizar en lo anterior, con el ánimo de respetar la siguiente categoría, es propio decir que la Universidad y el cuerpo académico y/o administrativo despertaba tal actitud de retraimiento, revelando que existe un componente incongruente, que la plantilla laboral no era capaz de olfatear la causa de tales actitudes, “algún hecho activa la actitud; la actitud (...) influye en nuestra percepción del objeto actitudinal. Al mismo tiempo, nuestro conocimiento de lo que es adecuado en una situación determinada...” (Baron & Byrne, 2001, pg. 148) se activa también.

Para buscar la posible causa, fue necesario rastrear otras voces. Uno de los coordinadores mencionó una señal que es tajante en el ambiente donde se desarrolló en el presente estudio: *Yo también diría que hay una actitud que ha estado ahí por mucho tiempo establecida a nivel cultural educativo, porque esto de que se piensa que se va a resolver al final, es porque así se les ha resuelto*, es decir, la escolarización previa, incluso la actual, les ha proporcionado una relatividad axiológica que no es congruente con su propio devenir, ya que estas actitudes son “una expresión del sistema de valores explícitos o implícitos que obtienen por pertenecer a una clase social determinada” (Bourdieu, 1986, pg. 105).

En el caso de Ibero Torreón, el status de la Universidad apunta a la concentración de alumnos de clase media y media alta, aun en el sentido de que existe una población diversa, lo cual al percibir que han tenido oportunidad de escalar en el sistema educativo, no se habría generado una gran preocupación

sobre su movilidad social (Bordieu, 1986), y es así que “es en las expectativas que transferimos a los jóvenes donde debe buscarse la explicación de la indiferencia que ellos sienten frente al logro educativo” (Jaim, 1999, pg. 56). Las actitudes, al provenir de la esfera social, explicaban que estos jóvenes provenían de una sociedad que no consideraba totalmente valiosa la formación educativa, y es así que su estancia en este trayecto formativo podía plagarse de actitudes hostiles, como relató una maestra, cuando señaló que la respuesta varía, *unos muy bien y a otros no les gusta, te digo desde el que te azota la puerta hasta el que te dice: ‘discúlpame, sí es cierto, tienes razón’. Pero desde ahí vas viendo la actitud y desde ahí vas manejando y eso lo podrías evitar.*

¿Cómo evitarlo? Observando la interacción que existe entre el joven y su medio ambiente, considerando que los agentes educativos de Ibero Torreón eran y son percibidos con una especial visión que no empataba con su reactividad, y como tal, se observaban otros síntomas asociados, pues tales alumnos no demostraban su esmero en el plano educativo, *¿para qué?, mejor lo inmediato, mejor una satisfacción que me venga aquí, en dinero, rápido, ¿sí?, deserta, ‘entonces no me importa, entonces saco bajas calificaciones’ u otros problemas de mayor gravedad,* como lo aseveró una psicóloga del COE, explicando lo que Baron & Byrne (2001) mencionaban: “las actitudes determinan si los individuos escogen implicarse o no en determinadas situaciones” (pg. 144) escolares. A lo anterior, quisiera agregar la especial aportación de Espíndola (2000), ligada íntimamente a la motivación, cuando refería que el uso continuo de estímulos extrínsecos fomenta la cultura de lo inmediato, explicando con cierto grado esta caracterización realizada por COE

Las actitudes, como forma evaluación, son esenciales, ya que son los remanentes explicativos de tales actitudes negativas, hostiles y de rechazo, pues en esta sociedad se ha invertido la escala de valores y los significados apuntan a que “la aplicación en los estudios se vuelve pedantería y el respeto por el trabajo duro y agotador se vuelve insignificante” (Bordieu, 1986, pg. 119), con lo cual las actitudes negativas sean acompañadas de bajas calificaciones, y pudiera perderse una visión clara si en realidad tales estudiantes no desean mejorar en su

aprovechamiento formativo o demuestran necesidades educativas especiales. No sería sorprendente que pudiéramos pensar en un nuevo término, quizá 'necesidades educativas especiales por problemas actitudinales', pero es necesario recurrir a las advertencias que hace Marchesi (2007a) cuando acuñó que la diversificación de necesidades escolares nos llevaría a malentender cómo catalogar ciertos fenómenos. La dimensión actitudinal no convoca una necesidad especial, ya que no es de corte pedagógica, a pesar de ser ciertamente un obstáculo.

Entonces, ¿las actitudes del alumnado en la Universidad degeneran en conductas académicas que provocan la confusión entre la población con o sin necesidades educativas especiales? Ciertamente, pero no necesariamente las actitudes conllevan a un rendimiento académico bajo. En este caso, bastantes educandos presentaron este perfil, lo cual dificultaba el trabajo pedagógico. "El término 'actitud de aprendizaje' se refiere a la disposición ordinaria para aprender o actuar en cierto modo" (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009, pg. 303) cobraba vida en este sentido, o como lo confesó un estudiante entrevistado, quien aseveró que *depende de la disposición que se tenga para que, para aprender más, para conocer nuevas cosas, para lograr nuevos objetivos*, proporcionando la clave que se necesitaba para comprender el problema en profundidad.

Los estudiantes, por sus condiciones históricas, sociales y económicas, difícilmente habrían otorgado un valor significativo a la escolarización, de tal suerte que nunca fue objeto de preocupación una adecuada formación, "mientras los chicos vean que las conductas opuestas no sólo son socialmente admitidas, sino que hasta parecen constituir un requisito imprescindible para alcanzar el éxito" (Jaim, 1999, pg. 79), por ello, *cuando el muchacho no quiere... bueno, podemos, no sé... Vygotsky en persona puede estar aquí dándonos una cátedra de cómo tratar al alumno, pero no va a salir, porque si no quiere, no quiere*, como aseveró una psicóloga del COE, pues estas actitudes son "una expresión del sistema de valores explícitos o implícitos que obtienen por pertenecer a una clase social determinada" (Bordieu, 1986, pg. 105).

Las actitudes variaron en una cantidad de formas: *cada día están como*

más demandantes, observaron los profesores; *el papá sigue hablando para pedirte el reporte de la calificación y preguntarte si el alumno está asistiendo a clases, les faltó a lo mejor esa, ese contacto con la realidad*, determinaron los coordinadores; y *hay alumnos que no vienen, no les gusta mucho, los alumnos no leen (...) la rúbrica* y aversión al docente como percibieron las psicólogas de la Institución. Estas actitudes sólo pueden ser cambiadas en la medida que se proceda a una debida disonancia cognoscitiva, que según Baron & Byrne (2001), es la incongruencia percibida entre distintas actitudes entre sí o entre una actitud y la conducta, ocasionando en muchas ocasiones un cierto malestar. Espíndola (2000) aclara que dicha disonancia ocasiona una mejor disposición para adquirir nuevos conocimientos, por lo cual la notoria ausencia de disonancia “puede producir una actitud de mente cerrada que obviamente menoscaba la capacidad para aprender ideas nuevas y contrarias a las ideas existentes” (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009, pg. 371).

Sea como fuere, existen actitudes de gran envergadura que no son fáciles de combatir y resultan ser un dilema para la operación curricular, pues como se comentó, las actitudes negativas varían en un amplio margen, lo cual, al ser los agentes académicos percibidos en forma devaluada, es necesario atender la raíz que produce tales síntomas que se mencionaron momentos atrás: ausentismo, desinterés, apatía, rechazo, inmadurez. Pero más allá de esto propongo irme al elemento común: la inercia ante la responsabilidad. Schwartz (s/f, citado por Jaim, 1999) considera que lo más importante es abordar la continua resistencia a aceptar responsabilidades.

Esta inercia estaría sostenida por el pilar generacional básico, mismo que es sociohistórico, y que se podrá analizar a detalle más adelante. Como lo expresaron los coordinadores: *se les olvida que la responsabilidad es de ellos que son los estudiantes y ellos son los que tienen que estudiar y que preocuparse por su calificación*. Si un alumno proviene de un momento histórico de sumo liberalismo capitalista, con una sociedad despreocupada por la carga axiológica y crítica de la educación, con valores invertidos y expectativas irregulares depositadas por ellos, así como una supervivencia holgada en el sistema

educativo, entonces no existe la razón de peso para generar una responsabilidad sobre sí mismo, otorgando mayor vida a la adolescencia, cuando su cronología los ubicaba en la adultez, y desembocando en una baja motivación y actitudes negativas hacia el proceso formativo superior. Era ésta la forma de evaluar la actividad educativa que tanto engalana Ibero Torreón por parte de una buena parte de los estudiantes del Departamento de Humanidades: un trayecto sin sentido importante y con tintes amenazantes para su ethos académico.

“Los más inteligentes son los primeros en aprender que resulta mucho más importante seguir lo que la sociedad enseña implícitamente con sus acciones y a través de sus estructuras de recompensa que lo que practica la escuela en lecciones y discursos” (Jaim, 1999, pg. 60), y así se generan personas dependientes e incompetentes para el trabajo, la sociedad y la vida cotidiana. Por lo anterior, es que la disonancia cognoscitiva no sólo debía establecerse en el marco de acción psicosocial, sino reformar la parte sociopedagógica de la currícula, siendo los profesores los agentes que, por su propia gestión, sean capaces de ofrecer dicha disonancia y cambiar la actitud del estudiante en forma centrífuga, es decir, del material de estudio hacia su entorno, no del entorno hacia la Universidad, pues pocos cambios podrían operarse y así descubriremos las respuestas a las preguntas que enarboló, reflexivamente, uno de los catedráticos en su respectivo grupo focal, respecto a la figura del estudiante: *entonces ¿cómo me acerco a ti?, ¿cómo te ayudo?, ¿cómo te acompaño, no? y, por lo menos, al menos yo soy de los que acompaño, si no te dejas acompañar, si quieres seguir en el problema, tú solito te estás ‘ahorcando’*.

Como se acaba de explicar, el alumnado presentó serios problemas de actitudes, que desde su lado negativo, resultaron en una seria resistencia y obstrucción del proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo uno de los nodos a intervenir desde la perspectiva micro y macrosistémica. Sin embargo, aunado a lo anterior, las actitudes encerraban un factor importante que si bien no es su núcleo, sí complementaba su significado: la ‘Motivación’.

Por su ejercicio psicológico, COE ha sido la sección donde provienen las voces determinantes en explicar este tema y aducir la importancia e influencia que

tiene la motivación sobre las actitudes, y así lo esgrimieron: *Yo creo que la mayoría tiene que ver con la motivación. Ese problema lo tenemos aquí muy fuerte...* Para comprender qué implica este término, Espíndola (2000) lo define como “la fuerza psíquica con que la voluntad se mueve en pos del logro de un objetivo, y que se manifiesta en acciones y en reflexiones que pueden ser observadas o inferidas” (pg. 52), lo cual torna comprensible que la inercia ante la responsabilidad antes descrita fuera provocada por esta débil voluntad hacia el logro y la autorrealización.

“La falta de motivación es un factor que influye en el bajo rendimiento de los alumnos, aunque no todos los alumnos con bajo rendimiento tienen escasa motivación para el aprendizaje escolar” (Marchesi, 2007c, pg. 184). En el caso de aquellos estudiantes que han recibido banderas de ‘amonestación’ o permanencia institucional ‘condicionada’, generalmente atribuida su situación a las necesidades educativas especiales sin discapacidad, tendían a presentar estas características, tanto es así, que muchos de ellos sólo acudían al Centro de Orientación Educativa (COE) a la fase evaluativa y dejaban de asistir a los talleres y citas que eran programadas con las psicólogas responsables. Esta conducta, narrada constantemente durante las entrevistas, reveló la falta de motivación y, con ello, compromiso asumido ante su propia formación académica.

Si a esto se agrega la percepción del COE, que los estudiantes de la actualidad vivirían bajo el sesgo de la inmediatez, entonces no sorprendía, atendiendo la aportación que realizó Espíndola (2000), que en los niveles formativos anteriores se haya hecho cierto uso de la estimulación extrínseca, derivando una actitud de rechazo parcializado y apatía hacia la Universidad, mientras que existieran dichas *lagunas* o deficiencias en su formación previa. La motivación extrínseca, comprendida como la motivación por la obtención de algún objeto, situación o gratificación ajena al sujeto, es notoria cuando decidían no asistir a los servicios que ofrece COE, y como no existe una infracción por dicha ausencia, entonces confirmaban la poca valía de este auxilio profesional. Este análisis se basó en la declaración hecha por una de las responsables: *sobre todo cuando hay lagunas desde la prepa, o sea, la voluntad es un área muy afectada*

en los jóvenes en la Ibero, más tarde aderezado por la siguiente afirmación: La voluntad, es lo que te comentaba. La motivación interna está dañada por algo.

Ese “algo”, intrincado con las actitudes antes descritas, estuvo concentrado en la edad y los factores sociales, económicos e históricos que la condicionan, no en su formato cronológico, sino madurativo - crítico. “Los motivos intrínsecos (orientados a la tarea) y de mejoramiento del yo, con el avance de la edad tienden a dominar cada vez más el cuadro motivacional” (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009, pg. 349), lo cual confirmaba la explicación que antes se brindó, por lo cual, tanto la actitud como la motivación, vistos en la calidad de los apetitos por el aprendizaje, habrían sido parte de una inmadurez perpetuada por un sistema educativo, capaz de estancar axiológica y competentemente a los estudiantes, a quienes su inercia ante la responsabilidad resultaba de una carencia o un vacío interno, que más adelante se estudiará de lleno cuando se vea sobre el ‘Ostracismo intelectual’; también era la percepción de una Institución, fuese o no Ibero Torreón, incapaz de proporcionar los dispositivos acordes a su inercia y fantasías generadas. Aunque pueda parecer contradictorio, se desea aclarar al lector que se acepta que las mismas IES, son incapaces de despertar la volición encriptada en la motivación, siendo sus procedimientos un cierto sinsentido a sus cánones de vida y expectativas generadas al respecto (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009; Cortés, 2009; Marchesi, 2007c), tal como lo despertó en sus labios un académico entrevistado: *los profesores tenemos que aprender a ser humildes y aceptar que no podemos entender a estas nuevas generaciones.*

Un tema muy recurrente que se presenta en una vasta literatura (Aranda, 2008; Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000; Universidad Complutense de Madrid, s/f) es la motivación. Ésta se puede lograr mediante una serie de estrategias psicopedagógicas de corte conductual, las cuales han sido denostadas en los discursos de la pedagogía constructivista cuando apunta que el aprendizaje efectivo no puede ser eficaz mediante tal establecimiento de estímulos condicionados. Esta situación la contradicen con soltura Ausubel, Novak & Hanesian (2009), quienes elogian el uso de los castigos, especialmente durante la enseñanza universitaria para garantizar la graduación de los estudiantes, “la

amenaza de que se cumplan aquellos castigos asociados con el fracaso académico, es tan necesaria como la motivación positiva” (pg. 361). Estos castigos supondrían un claro contrapeso con la motivación extrínseca a la cual están supeditados y realizarían el sentido que encierran el currículum y los servicios educativos que ofrece la Universidad.

Otro factor que producía esta inmadurez crítica perpetuada por la sociedad y sus instituciones en varios estudiantes del Departamento de Humanidades de Ibero era la ausencia del impulso cognoscitivo, pues “la pulsión de mejoramiento del Yo es el componente dominante de la motivación de logro en la adolescencia y en la vida adulta” (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009, pg. 360), lo cual se convirtió en alarmante, tal como lo expuso COE, quienes se mostraron interesadas en *cómo encontrar cuál es la fibra motivacional o las fibras que hay tocar para que el alumno despierte en él el amor por el conocimiento, así, ¡la epistemofilia!, que, que a lo mejor vemos en algunos, muy pocos, el amor, de veras, por aprender, ‘quiero saber, quiero aprender’. Eso, el entusiasmo, la motivación. Esta epistemofilia o impulso cognoscitivo, según Ausubel, Novak & Hanesian, “se deriva, de manera, muy general, de las tendencias a la curiosidad y de las predisposiciones relacionadas de explorar, de manipular, de entender, y de enfrentarse con el entorno” (pg. 351), en amplia referencia a la pedagogía operatoria de Piaget.*

Entonces si este impulso cognoscitivo se ha visto dañado, nuevamente se recurre a la hipótesis de la inmadurez crítica perpetuada por la sociedad y sus instituciones, pues la epistemofilia se habría visto arrestada y rezagada en el proceso educativo previo al arribo a la educación superior, por lo cual no hay necesidad de aprender ni apetencia por medrar las condiciones de vida, al contrario, esta inercia perpetuaría también ganancias que gratifican un cierto estilo de vida cómodo, una zona de confort. Pero, ¿qué puede ofrecer la Universidad ante tal escenario?: el mismo, romper el círculo influyente entre problemas de aprendizaje y de corte emocional, lo cual es en esta unidad donde se entorpece una rápida detección de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y aquellos que no.

Otro aspecto esencial es la figura del profesor y cómo se dinamice ante la falta de motivación del alumnado del Departamento de Humanidades, pues de otra manera la alienación de maestros y educandos se articulan una a la otra (Firestone, 1989, como se cita en Marchesi, 2007c), lo cual ha estado presente en el pensamiento de las responsables de COE: *ahorita me surge la duda, no sé, pero qué tanto influyen los alumnos para que el profe diga 'bueno, les pongo 100 diapositivas, ustedes saben, como que siento que no me pelan', no sé*, lo cual explicaría que ante un bajo compromiso docente, como se esgrimió en la categoría anterior, las expectativas negativas de este profesorado no comprometido harían en mella en la ya reducida motivación del alumnado, pues “las ideas que tienen los profesores sobre la motivación de los alumnos influyen enormemente en su actitud” (pg. 196), imposibilitando algunos logros de corte educativo como la pretensión de maximizar la metacognición, por ejemplo (Martín, 2007).

La habilidad del profesor, por medio de su gestión pedagógica, de transmitir un significado trascendental de la materia que imparte (Espíndola, 2000), y otorgar, aun por medio de un vaivén entre la motivación positiva y el castigo, la suficiente tolerancia a la frustración para movilizar las fuerzas internas y conocimientos de los alumnos, así sería “de esperarse (...) que a medida que madure la persona, la motivación obedezca a una necesidad interior de desarrollo natural (...) Esto sin embargo, no se logra nunca en un cien por ciento” (pg. 53), pero al menos que los estudiantes puedan superar la idea que los obstáculos que interfieren en su camino son externos, cuando su propia inercia e inmadurez crítica son los factores que entorpecen su propia formación, como lo ha percibido COE: *eso a mí me habla que el chavo no lo tiene definido, o sea, 'si yo voy a ser ingeniero, voy a ser lo que sea, y a mí me va a valer más que este profe no venga, yo voy a estudiar'*, explicando además una falta de visión o proyecto de vida (Marchesi, 2007c), lo cual se relaciona con la unidad de análisis siguiente: la ‘Vocación’.

La parte vocacional resultó esencial para la configuración de la presente subcategoría cuando muchos de los participantes refirieron a que la comunidad

estudiantil, no toda pero una importante cantidad, mostraba dificultades en base a una elección de carrera errónea. La vocación es un fenómeno que aglutina actividades y eventos que en los que se incluye “decisión de un cambio de trabajo, la elección de una carrera, la jubilación, la capacitación o el estudio, el trabajo, el desarrollo creativo y artístico” (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000, pg. 191) que ayuden a la economía familiar, salud mental personal y colectiva y el desarrollo del individuo como ser civil. Por esta razón, cuando existen *dificultades menores en el aprendizaje y lagunas en la preparatoria, debido a estos factores el chavo tiene dificultades para tener un futuro o un plan de vida definido*, como aseveró una psicóloga perteneciente a COE, por lo tanto, faltaría *sentido de vida, falta proyecto de vida, falta ubicación en el futuro*, sin embargo, el futuro para los estudiantes tiene ‘cara’ y ‘nombre’, “el futuro es una carrera, una universidad, profesores, compañeros, etc. (...) El futuro es también para él una familia, y su inclusión en el sistema productivo de la sociedad en la que vive” (Bohoslavsky, 1981, pg. 39), lo cual esboza al futuro como concreto, pero también causante de ansiedad.

La ausencia del proyecto de vida ostentaba ser una evidencia bastante congruente con todo lo explicado en párrafos anteriores, pues éste “da cuenta de la posibilidad de ‘anticipar una situación’, generalmente planteada en expresiones como ‘yo quisiera ser...’ o ‘yo quisiera hacer...’” (Casullo, 1994, pg. 17), por lo que su maduración afectiva e intelectual empuja el ‘aprender a crecer’. Lo que se ha explicado con anterioridad es que la inercia ante la responsabilidad y la inmadurez crítica perpetuada, con la disposición para ‘aprender a aprender’ mermada, volvía imposible pensar que no pudiera afectar la decisión vocacional. Por esta situación, es que un informante perteneciente al circuito de coordinadores investigados, declaró la necesidad *de revisar su vocación, porque a veces no es falta de... de una habilidad, es falta de vocación. Yo creo que cuando el alumno encuentra su verdadera vocación, nada es imposible para él, logra terminar*, aduciendo a la volición interna en cada uno de los estudiantes. Aunado a lo anterior, Casullo explica que los jóvenes pertenecientes a las clases media, media – alta y alta son los que presentan ausencia del proyecto de vida con mayor frecuencia, lo cual complica la situación, pues en palabras de una informante responsable de COE,

yo veo que los chavos están deprimidos, están en esta inmediatez, con esta 'satisfacer mi necesidad ahorita' y no haciendo planes a largo plazo, lo que explicaba la cualidad difusa del adolescente que ingresa al Departamento de Humanidades en Ibero Torreón, cuando los estudiantes "no exploran ni resuelven el tema de la identidad porque no lo perciben como un problema que les incumba. Están dispuestos a aceptar lo que se les ofrezca y a probar, mediante ensayo y error, sus capacidades laborales" (pg. 24).

A lo anterior también se añadían *alumnos que estaban aquí estudiando una carrera que no querían, pero estaban porque el papá ya les había dicho que si eran abogados les iban a dejar el bufete, que el dueño de la empresa que les decía que les iban a heredar el negocio familiar, lo que explicaba una orientación vocacional forcluida, es decir, proyectos ocupacionales predeterminados que son asumidos como propios (Casullo, 1994).*

Si se deseaba examinar la dimensión vocacional, era propio orientar el análisis hacia la identidad ocupacional o "autopercepción en relación con la posible inserción del sujeto en la 'cultura del trabajo'" (Casullo, 1994, pg. 16), puesto que si la sociedad otorga determinados valores y estima hacia la educación, entonces la elección vocacional está determinada por el statu que otorgaría la profesión y la capacidad de movilidad social, que al no ser objeto de atención, y con la supervivencia en el medio escolar garantizada por la condición socioeconómica, entonces la elección de muchos jóvenes no estaba configurada con la preocupación que debiera causar, "pero la ruptura o disociación existe a menudo no sólo en el adolescente sino entre la universidad y la comunidad" (Bohoslavsky, 1981, pg. 41).

Tanto coordinadores como profesores consideraron que el ingresante a la Universidad, especialmente en el Departamento de Humanidades, debía adecuarse al perfil profesional que enmarca la carrera que han escogido, por la presencia de *un perfil muy determinado que sí se tiene, que sí se tiene que identificar, y yo lo que observo es que, que en séptimo semestre, dices: 'va en séptimo semestre', y te das cuenta de que dices 'esta persona no puede egresar'; definitivamente, hasta ese momento te das cuenta de que no tiene el perfil, a lo*

mejor, para ser o para estar en un área, lo cual reconocieron los académicos que ha sido un error propio no haber identificado oportunamente a dichos estudiantes que, quizá por la presencia o no de necesidades educativas especiales, no pudieron ser identificados. Aquí era donde, otra vez, entraba en discusión la ausencia de detección de representaciones y valores que posee el alumno mediante la estructura curricular, para que de esta manera se detectara el “sedimento que desde la más temprana edad constituirá poco a poco la protoidentidad ocupacional” (Bohoslavsky, 1981, pg. 45 – 46).

Los maestros pugnaban por una vía de detección particular de tales alumnos, cuyas representaciones personales no encajen en el prototipo del perfil ocupacional que vertebra la carrera elegida y, de esta manera, evitar un desarrollo apócrifo de la formación académica: *Entonces, pudiera ser una o dos materias de primer año para, para desarrollar habilidades que ya tienen y para detectar estos hoyos negros que pueden tener también*, sin embargo, no existía total conciencia de las implicaciones que posee la estructura curricular de la licenciatura a la que estaban adheridos los catedráticos entrevistados, pues otro informante, de aquel grupo focal, develó que *en todas las carreras, creo, o al menos la mayoría, eso sí no tengo el dato fresco, tienen una materia que se llama ‘Introducción a...’, no sé, ‘Introducción a la educación’, ‘Introducción a la nutrición’, ‘Introducción a psicología’, o sea, son materias que de alguna manera podrían utilizarse, quizá, para este tipo de cosas, desde que reflexiones si esa es la carrera, decirles cuál es el campo laboral, revisar ahí, a lo mejor, el maestro que la está dando cómo salió en los resultados, cuáles son los alumnos que batallan más*.

Desde el punto de vista psicológico, el uso de las materias introductorias a las licenciaturas, tal como lo explicó dicho participante, mediante una gestión pedagógica con tintes vocacionales en el primer semestre, podía apoyar la inyección de ciertos ejercicios psicológicos, vistos desde la prueba de realidad, la síntesis entre la originalidad personal y aceptación de las pautas sociales; sentido de realidad, como un medio de frustración comprensivo de las nociones tiempo, espacio y persona; aunado a la función sintética, capaz de integrar elementos que hasta el momento parecían irreconciliables y forman una nueva Gestalt para

provocar la suficiente homeostasis (Bohoslavsky, 1981). Aunque lo anterior no es un marco totalmente entendible en métodos pedagógicos, se pueden traducir en el argot educativo mediante una didáctica de exploración psicológica de la identidad mediante la práctica reflexiva, aproximaciones sucesivas al campo de trabajo en base a la implementación actual de las teorías que constituyen la literatura profesional o con mecanismos de conceptualización aplicables a los conceptos y expectativas personales que se han erigido en torno a la carrera. Esta situación provocaría, lo que Erikson (1959, como se cita en Bohoslavsky) llama moratoria psicosocial, donde “las tareas fundamentales de un adolescente son la discriminación, la selección y la elección de las identificaciones” (pg. 57), y así *que se estén dando informaciones para que este chico detecte por sí mismo que puede tener habilidades para otra cosa, a lo mejor en otra universidad, o en otro lugar.*

Tomando en cuenta que la vocación es un proceso que no tiene un punto finito, pues se transforma a lo largo de la vida, y que lo vocacional está sostenido sobre un duelo psicológico personal, ya que se renuncia a ciertos elementos de la personalidad o el estilo de vida, en ningún momento favorece la concepción determinista que expresaron en su momento el grupo de coordinadores o el Centro de Orientación Educativa sobre la vocación cuando los primeros refirieron que *hay carreras muy específicas: en el caso de Comunicación que es casi cien por ciento visual, que te llegue un alumno con discapacidad visual, sería prácticamente imposible que terminara la licenciatura o hay gente que, bueno, no nace, a mi punto de vista, tal vez, para estudiar, sino para trabajar.* Bohoslavsky (1981), recordando la pedagogía humanista, hace gala de la pedagogía genética y diferencial de Juan Huarte de San Juan (1575), cuando ponía énfasis en la naturaleza biológica, por lo cual “se sigue pensando que la gente está, por algún motivo, más preparada para ciertas tareas que para otras... (mientras) subyace en el hecho de estimarse que el ajuste social puede establecerse si se pone al hombre correcto en el lugar correcto” (pg. 35), siendo un planteamiento psicologista, parcial y falaz.

Tales situaciones, lejos de estructurar un adecuado andamiaje para una

reconsideración vocacional en el plano curricular, sólo confirmaría la idea que propusieron Baudelot & Establet (2003) cuando explicaban que el manejo psiquiátrico y psicológico adosaban nuevos estilos de exclusión, pues centrar la orientación vocacional sobre la discapacidad o la disposición 'natural' hacia el trabajo bloquean la posibilidad de que un alumno, con o sin necesidades educativas especiales, desarrolle el potencial que pudiera servir a la profesión elegida, contrariando a afirmaciones vanamente sustentables como las que expresó un coordinador que explicaba que *estos alumnos que tienen bajo promedio, no tienen las habilidades, no tienen capacidades para, más bien este tope de capacidades para desarrollar habilidades para determinada profesión.*

Según las declaraciones anteriores se puede decir que obviaron la carga ideológica que encubre la vocación y la diversidad, como se estableció en la presente categoría, así que ninguna característica o cualidad personal sería suficiente para rechazar el acceso a la educación, más aun cuando el problema se posaba sobre el rendimiento académico, lo que suponía una clara contradicción institucional entre su discurso y práctica inclusiva, demostrando que también el personal colocaba las limitantes para que el estudiante percibiera, con una falsa claridad, su capacidad fallida, lo que sólo apoyaba la inercia ante la responsabilidad y la inmadurez crítica perpetuada.

Es en esta subcategoría, junto con la anterior, donde se demuestra que, sin defenestrar el trabajo que realiza el Centro de Orientación Educativa, la acción inclusiva tiene que estar sustentada bajo principios pedagógicos y educativos, sólo auxiliándose por la psicología en el enriquecimiento de la currícula y sus adaptaciones. Una situación de este calibre, sin asumirlo directamente de esta manera, era la propuesta de trabajo áulico que anhelaba el profesorado entrevistado cuando, a través de las asignaturas, les podían decir: *¿sabes qué?, te vas a enfrentar a cosas tal vez más complicadas, estás a tiempo de que pienses nuevamente si, si es la carrera, si es la institución, si es el modelo, si es algo que no podemos ofrecerle tal vez*, lo cual también contenía miras psicológicas cuando más adelante explicaron que lo importante es *que no se sientan devaluados porque no, no pueda llevar, porque a lo mejor su alcance es determinado, bueno,*

eso va a ser un logro, no marcarles una carrera que no van a poder terminar, apoyando la línea literaria que acuñó Bohoslavsky (1981) cuando enfatizaba que nunca se busca sólo el nombre de la carrera, como muchos suponen, sino “lo que va ‘a buscar’ es algo que tiene que ver con la realización personal, la felicidad, la alegría de vivir, etcétera, como quiera que esto se entienda” (pg. 37), abonando terreno a las actitudes negativas y la falta de motivación, cuando se necesitaría de una atención que trascendiera los cánones áulicos y, pedagógicamente, se combatiera el círculo vicioso ya mencionado, la inercia ante la responsabilidad y la inmadurez perpetuada.

Con esta aportación, se podrían superar las dificultades existentes para comprender expresiones como la siguiente: *ellos no querían estudiar, entonces, les valía, no aprendían, etcétera y ahí ya es bien complicado, o sea, no salen adelante*, proveniente de una psicóloga de COE, así como salir de conclusiones estereotipadas donde se afirmó que las actuales generaciones de alumnos presentan estas desafortunadas características. Por lo anterior, es que se presenta la siguiente unidad de análisis que poco a poco se aproxima a la esfera sociológica: el ‘Impacto generacional’.

Se considera como generación a aquellas personas que están nacidas en un lapso de tiempo determinado históricamente por alguna cualidad que puede influenciar sus estilos de vida. Así que los jóvenes estudiantes que, al momento en que se escribieron estas líneas, se encuentran adheridos al Departamento de Humanidades forman parte de la generación con características que actualmente preocupan, especialmente, al grupo de profesores entrevistados, pues estos asuntos *en los últimos semestres yo siento que se ha disparado más, no ha sido de siempre. En estos últimos años las generaciones han cambiado*, es decir, como comentaron los maestros más adelante, *he visto a lo largo de los años que estas últimas generaciones vienen con una estructura diferente, tienen una mentalidad diferente, unas conductas distintas*.

Por lo regular, los estudios del desarrollo de la personalidad (Craig & Baucum, 2009) señalan que es perfectamente normativo que las generaciones entre padres e hijos o maestros y alumnos se sientan en una turbulenta relación

interpersonal, casi como si viviesen en 'dimensiones paralelas' donde ambas partes son incapaces de comunicarse eficazmente, revelando que el problema radica en las formas de asegurar "la incipiente necesidad de autonomía y autodefinición" (pg. 383). Pero el problema es que estas situaciones son más comunes en la adolescencia, especialmente media, y que las etapas tardía y posterior a la misma pudieran atenuar estos efectos, pues hubieran superado problemas de autonomía y separación, lo cual no se percibía evidencia alguna de tal proceso en los estudiantes mayores de 18 años, como reveló un catedrático: *tenemos ya unas tres, cuatro generaciones que vienen como muy con este estilo y cada día más. Entonces, la adolescencia se está alargando muchísimo. Tenemos muchachitos en los salones de 20, 21, 22 y son unos adolescentes, de los adolescentes de antes.*

Como he señalado, la inmadurez, no necesariamente adolescencia, se ha perpetuado por los mecanismos sociológicos y psicosociales de la sociedad y sus instituciones, por lo cual esta *mentalidad diferente* se observa en *una frialdad en los alumnos, una apatía, cuando les preguntas, no sólo a los de primero, sino le preguntas a los de mayor grado.* Jaim (1999, citando a Edelman, s/f) califica esta *mentalidad* al señalar que lo que "se forma en sus cabezas son los estímulos del mundo moderno" (pg. 56). Casullo (1994), lejos de tomar en cuenta los nuevos aparatos tecnológicos multitarea y de entretenimiento, explica que aquellos nacidos después de 1980 se ven enfrentados a una crianza bajo los aparatos tecnológicos como eran la radio y la televisión hace 20 años, lo que en materia de orientación vocacional "no debemos ignorar el rol que desempeñan en el proceso los modelos de identificación que se proponen desde los medios de comunicación en sus distintas formas" (pg. 23), por lo cual se entiende hasta los estilos en las que el alumno prefiere aprender, pues en la narración de una informante del COE: *aquí en la Ibero, más que inquietos, es diferente la manera en la que quieren aprender, yo noto que las características de los alumnos de hace 13 años eran más receptivos, estaban más dispuestos a una situación en la que el maestro impartía una clase, ellos anotaban, hacían tareas, preparaban alguna algo y ya, ahora son mucho más creativos.*

En relación con lo anterior, Craig & Baucum (2009) señalaban que las nuevas tecnologías ofrecen, desde el esquema neurocognoscitivo, nuevos esquemas de razonamiento, pues sus imágenes cambiantes, diversificadas y originales en velocidades inauditas generan la necesidad de una mayor excitación (Jaim, 1999). En “el mundo ‘posmoderno’ (...) las personas existen en un estado de construcción y deconstrucción permanentes” (Casullo, 1994, pg. 22), por lo tanto, en el ámbito del aprendizaje se notan serias diferencias, como lo advirtió la psicóloga entrevistada.

Los (educandos) que acaban de entrar (a la Universidad) son de los noventas, ¡chavos que nacieron en los noventas!, se pone uno a pensar: ¿qué ha pasado de los noventas para acá?, siendo esta reflexión una demostración que los académicos, al menos aquellos investigados, se sentían colocados en una distancia afectiva que poco les auxiliaba a experimentar empatía con ellos. Mientras esto sucede, los estudiantes también resienten dicha brecha en onda expansiva, pues también “advierten que se está abriendo en torno a ellos un abismo cada vez mayor entre la riqueza y la pobreza y, lógicamente quieren salvarse” (Jaim, 1999, pg. 66). Por ello, coincidiendo con Guinsberg (2001), observan que tanto ellos, sus coetáneos y profesores son una suma de individuos, que combaten entre sí “por alcanzar sus objetivos y triunfar frente a otros que intentan algo similar donde, generalmente, no alcanza para todos ni para muchos” (pg. 22).

Pero ante todo, es importante recalcar la parte positiva que creyeron revestir los propios profesores al mencionar que *el que también tengan maestros de otras generaciones les ayuda mucho, o sea, nosotros tenemos muchas cosas positivas que ellos ya perdieron, como el poder complementar esto nos podría ayudar, porque yo creo que avanzaría mucho el proceso enseñanza – aprendizaje,* confiando en su acción a pesar de las dificultades que encierran los dilemas de la inclusión educativa, siendo un mensaje positivo, pues en todo caso “es preciso tener presente que posiblemente ellos no comprenden lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad” (Jaim, 1999, pg. 60). Por lo tanto, un elemento que los coordinadores y COE no asumieron con precisión, en

su visión determinista de la vocación, era que los grandes modelos vicarios, que son capaces de brindar un modelo referencial de vida y competencia profesional, en un mundo absorto de tecnología (Casullo, 1994), individualismo (Guinsberg, 2001) y competitividad (Jaim) son los profesores, quienes derivarían este *choque cultural*, que ha salido a la superficie mientras se aplicaron las respectivas técnicas cualitativas de recolección de datos, y producirían esta disonancia cognoscitiva que espera Espíndola (2000), atenuando los efectos negativos de las actitudes (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009). Por tal razón, el efecto pedagógico ostentó ser el factor de mayor influencia que pudieran pensar los agentes educativos del Departamento de Humanidades, así que el currículum inclusivo, como medio de transmisión de la cultura, ubicado en la realidad contextual cambiante, facilitaría también el angostamiento de la brecha que separan al docente y el alumnado. Este sería también el modo de reinvertir los valores de la sociedad, pues los universitarios eran y son “el espejo de los valores de los mayores” (pg. 54).

En lógica con el párrafo anterior, esta situación era y es también salvable, incluso objeto de optimista preocupación, cuando el profesorado entrevistado observó que tales problemáticas de la generación que conformaban la población estudiantil, tenían la edad, aproximadamente, de sus hijos, derivó en una sana ambición por penetrar en la mente de los educandos y provocar un cambio: *Cuando tienes hijos de la edad de ellos, ¿verdad?, puedes más o menos, y al contrario, (...) pero hay cosas que van más allá de nuestro entendimiento, de nuestra capacidad ya como adultos como viviendo una época distinta... Casullo (1994) considera que esta situación, al menos, aunque sea por parte de los profesores, explica que el ‘Yo individual’ se ‘coloniza’ al incluir a las personas en la conciencia, ampliando la gama de adjetivos calificativos como correcto o sano, destrozando la sensación de omnipotencia. Por lo anterior, es que esta colonización del Yo podía ser configurada en los mismos estudiantes, en quienes no era posible realizar un contacto seguro: a veces uno como profesor, yo siempre lo digo, aunque te pongas de cabeza, no los haces reaccionar.*

Este contacto intergeneracional, accionado desde la operación curricular inclusiva y la respectiva competencia docente, confirmaría o descartaría la

hipótesis generada por COE, en la que mencionaban que existía una especie de depresión generacional, pues la apatía, rechazo y anhedonia vivenciada por el cuerpo estudiantil, eran y son el reflejo de la fragmentación social (Guinsberg, 2001) que se ha explicado a lo largo de la presente categoría (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009; Bordieu, 1986; Casullo, 1994; Jaim, 1999), coincidiendo con la apreciación que realizó el anterior participante, recordando que *estamos viviendo la época de los jóvenes de las expresiones tristes. Ves a los jóvenes y están perdidos en mil cosas, pero con una desmotivación total a lo que están estudiando.*

Para finalizar, la última unidad de análisis, íntimamente ligada a la cuestión generacional, se encuentra en el ‘Ostracismo intelectual’, expresado con preocupación por parte de COE cuando afirmaban esa irresponsabilidad y ausencia de proyecto de vida característica en el alumnado amonestado o condicionado; por parte de los coordinadores cuando mencionaron la inmadurez del cuerpo estudiantil; y hasta la despreocupación percibida por parte de los profesores entrevistados. Todas estas manifestaciones no sólo explicaron la inercia ante la responsabilidad y la inmadurez crítica perpetuada por la sociedad y sus instituciones, sino el ostracismo intelectual que signa el actuar del alumnado percibido por todos estos actores. Reflejaron un intenso deseo de “sacudir su apatía, (además de) el esfuerzo de la confrontación y la crítica, (y así) podremos intentar el sentido perdido de sus vidas”, como lo afirmó Jaim (1999, pg. 68).

Si estas expresiones eran ya una señal de alarma, se consideraron de mayor talante cuando esta percepción provino de un alumno entrevistado cuando, al reflexionar sobre la existencia de necesidades educativas especiales, mencionó que *yo siento que aquí en la Universidad Iberoamericana lo que hay más es, va a sonar sangrón, pero así como que ‘muchacha pereza mental’. Este, como que la mayoría de las personas aquí en Ibero están muy acostumbradas a que todo se les dé de manera fácil, es un patrón que traen desde sus casas, y este, y por lo tanto no suelen esforzarse en sus estudios, este, podrían llegar a niveles de abstracción mayor en sus diversas materias, pero en realidad se quedan en niveles, que en mi opinión, en niveles mediocres, muy concretos.* Estas

declaraciones, contempladas desde un nivel holístico, tomada como una tentativa génesis y modus operandi, reflejaron también las posibilidades de la aparición de un sentido crítico entre los estudiantes. Se consideró al criticismo tal como lo mencionaba Hessen (2008), es decir, la investigación de “las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza” (pg. 38).

Lo expresado con anterioridad no resultó producto de la suerte, pues si se unen las unidades anteriores, ‘Impacto generacional’ y ‘Defectos formativos previos’, el resultado fue un cúmulo de conocimientos empobrecidos y habilidades mentales básicas para proceder en el mundo, más no para incidir en él. *No siento que necesiten (...) algún aspecto educativo especial para que salgan adelante (...) no son tontos, sólo perezosos aquí en la Universidad, en general. Esta pereza mental*, una desidia que se ha percibido como parte de un estilo interactivo de asimilación de conocimientos es donde se pudieron percatar la dificultad y, a la vez, facilidad para apreciar cuando los estudiantes necesitan dichos apoyos. De desea mencionar que la facilidad radicaba en la posibilidad de ver los mecanismos pasivos por los que sucede el aprendizaje, donde los estudiantes se niegan a tomar la palabra, “y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora” (Freire, 2008, pg. 26) de nuevas formas de entendimiento y uso de la epistemología. Dificultad también, porque combinando las anteriores unidades de análisis, como ya he señalado, no se podía precisar quién realmente presentaba las necesidades educativas especiales y cómo podían abordarse, lo que explicaba que no se había generado la gestión debida para construir mecanismos que pudieran facultar el reconocimiento de las necesidades educativas

Como se podrá apreciar más adelante en la siguiente categoría, los profesores se quejaron por la indisciplina existente en la institución, especialmente en materia de uso de aparatos tecnológicos, aunado a la apatía que generalmente se percibe en el acontecer cotidiano, “no tienen ninguna idea, corporizan el ‘vacío mental’ (...) Vivimos férreamente controlados por el alegre entretenimiento” (Jaim, 1999, pg. 75). Esta *pereza mental* también incidía en la sociedad, por tal razón fue que dicho educando señaló con precisión a la génesis familiar, y hasta se atrevió a

totalizar la Universidad, lo cual señaló su poco esfuerzo por construir los conocimientos, por ello, “la ignorancia de los jóvenes es nuestra propia ignorancia, que ellos asumen con envidiable capacidad” (pg. 64), reflejando que Ibero Torreón, como parte de las instituciones educativas y como agente social de transformación, también contenía esta singular ignorancia, incluso la ha estimulado mediante el bajo compromiso docente en algunos profesores. Por tal razón su ignorancia radicó en la incapacidad para diseñar mecanismos gestores de inclusión, a pesar que su discurso sea opuesto, y también en definir cómo eran sus estudiantes y la cultura que recreaban de modo intramural. No se desea ello generalizar y mencionar que cada trabajador, de tiempo o asignatura, estaba sellado por esta característica, pero sí estaba presente en una gran cantidad de responsables, por lo cual la *pereza mental*, apuntada también en los profesores, era una práctica interactiva con los jóvenes.

Muchos jóvenes con los que tal estudiante ha interactuado, *nunca o rara vez se cuestionan a sí mismos, entonces, este, sería muy difícil que una persona que va por la vida sólo deslizándose sin cuestionar nada, eh, se llega a percatar de los errores que está teniendo psíquicamente hablando, y, y conductualmente hablando también*. Si en la categoría propia de los profesores se explicó que la zona de confort era el producto del statu quo de los docentes, que a la vez se tradujo como una concientización obnubilada, en este caso los alumnos debían tomar conciencia de sí mismos que, a su vez, sería conciencia del mundo que es la presentación y elaboración del mismo (Freire, 2008). En este sentido, como sociedad e instituciones habríamos “generado una pérdida gradual de la capacidad de distinguir lo real de lo virtual y una actitud menos cuestionadora. Los jóvenes aceptan resignadamente este papel que les asignamos en la sociedad actual y viven en una prolongada minoría de edad” (Jaim, 1999, pg. 67), por lo cual eran y son incapaces de evaluar y sopesar el conocimiento que se les presenta, no por causas intelectuales como ya sabemos, sino por construcciones socioemocionales que les impiden leer el mundo que les rodea.

No es una incógnita, por lo tanto, que la profesión, no la vocación, ni siquiera sea capaz de despertar una motivación álgida o una actitud receptiva ante

el proceso enseñanza – aprendizaje, como seguía insistiendo tal estudiante cuando mencionó que *el origen de esta pereza mental es realmente que, que no están haciendo algo que realmente les motiva porque cuando una persona hace algo, cuando tú como persona haces algo que te motiva, pues lo haces con emoción, lo haces con gusto, lo haces con ganas, bueno, a mí eso es lo que me pasa*. Más que un gusto o emoción, el significado de la palabra, como herramienta mediadora del conocimiento, es lo que ha hecho falta con rotundidad, por lo cual las gestiones pedagógica y escolar deberían facilitar los caminos para “aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje” (Freire, 2008, pg. 27).

4.2.2.3 Aserto de la categoría ‘Diversidad del alumnado’

Es así que una vez concluida la triangulación de la última unidad de análisis, se puede aseverar que la presente categoría, ‘Diversidad del alumnado’, conformó el cuerpo de características que otorgó ‘figura y fondo’ a la comprensión activa del estudiante. La ‘Diversidad del alumnado’ implica el conocimiento de dicho trasfondo, apreciando la variedad de expresiones y matices con las que los educandos revelan sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociales e históricas, especialmente, pues el contexto biográfico depende del proceso global que marca la historia y, por ello, sus condiciones biopsicosociales adquieren relieves propios del proceso inmediato y mediato en la órbita histórico – política, con lo cual este cuerpo característico no es inerte, se mueve en el establecimiento de las perspectivas que definan tanto la historia y la sociedad.

Conocer la diversidad del colectivo estudiantil es comprender que el cuerpo de categorías alude a que la población de alumnos es un ente sociocultural, como ya se ha explicado, en donde continuamente la práctica inclusiva debe enfrentar en forma dialéctica la equidad y la igualdad, no solamente la última como sucede en la actualidad, respetando que la sinergia entre todos los actores provocaría transformaciones en vaivén centrípeto, del medio ambiente a la realidad áulica, y centrífugo, de la realidad áulica al medio ambiente. Es así que conocer la

diversidad y conceptualarla es construir, al igual que sucede con los profesores, caminos hacia el empoderamiento, del cual adolecen los mismos jóvenes.

Un aspecto esencial para conceptualizar al alumnado, respetando que es innatamente diverso, es hacer uso de la epistemología en la perspectiva de los cambios institucionales como variable que afecta el transcurso de las manifestaciones de la diversidad del estudiante. Aun así, la diversidad siempre se mantiene, no con los mismos caracteres, pero sí con su sola presencia, por lo cual sus contornos serían interpretados con claridad, mientras que se decida hacer uso de la epistemología del ser humano en forma crítica y no repetitiva, no estandarizadora, lo cual facilitará un cambio en el rumbo de la práctica pedagógica y escolar de Ibero Torreón y les facilitaría ser pioneros en acertar la colocación de un currículum, flexible e inclusivo, capaz de aceptar diferencias sin hacer uso de etiquetas o estándares que diagnostiquen, innecesariamente, necesidades educativas especiales o no.

Por último, se invita al lector a dirigir su mirada hacia la última categoría, previa al pronunciamiento de la metacategoría 'Proceso inclusivo', para desmenuzar cómo sucedió la gestión escolar dirigida hacia la inclusión educativa, contemplando aspectos que eran propios del Departamento de Humanidades, pero también aquellos que provenían de la esfera institucional.

4.2.3 Gestión escolar

La última categoría de la presente investigación, que antecede a la explicación concienzuda de la metacategoría, es 'Gestión escolar'. En este caso, en dicha categoría se mostró necesario el análisis del proceso de inclusión tomando en cuenta actores que no estaban ubicados comúnmente en el salón de clases y, que por su posición jerárquica en el organigrama, solían y suelen ser epicentros de poder administrativo, tal como son los coordinadores.

A pesar de lo anterior, los procesos de inclusión en el Departamento de Humanidades no eran monopólicos e independientes, sino hasta sujetos a cualquier variable que se encontrara en la órbita institucional y, por lo tanto,

influenciables por los cambios que sucedían en cualquier momento dentro de la Institución. Tal como se entiende lo anterior, estaríamos hablando de otros actores que poseen distinto tipo de funciones y operaciones como también lo eran y son los planificadores o Directores Generales de Universidad Iberoamericana Torreón.

Al lector podrá parecerle parcial este análisis ya que no se escarbó en las experiencias y vivencias profesionales de dichas autoridades antes citadas, sin embargo, la intención de la presente categoría, tal como lo esgrime su nombre, 'Gestión escolar', no era desmenuzar el proceso hasta conducir a la identidad de un responsable, sino clarificar cómo sucedía la gestión escolar dirigida hacia la inclusión, en el Departamento de Humanidades y, con ello, posibilitar las dimensiones de lo que exclusivamente competía y compete a la división y qué elementos pertenecían y pertenecen a la zona de influencia global de la Institución.

La gestión escolar es “el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculados con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela” (SEP, 2010a, pg. 60), por lo tanto, implica la constitución de un armazón ejecutivo en el que se encuentran involucrados otros mecanismos como toma de decisiones, trabajo colegiado, liderazgo horizontal, por mencionar algunos. Esta gestión parte, como se explicó en el segundo capítulo, de los supuestos filosóficos, axiológicos y teleológicos, que contemple la institución referida, por lo tanto, aparecen constantemente la misión y la visión como hoja de ruta. Esta gestión escolar estaba presente y consciente en la cabeza de los coordinadores, pues como expresaron: *La Iberoamericana está haciendo las cosas de una manera diferente a como lo harían otras universidades, tiene un sello particular, tiene una filosofía particular y, a su vez, tiene sus herramientas con las que no todas las universidades están compitiendo con las mismas herramientas*, denotando que la filosofía humanista ignaciana favorece, al menos, en la aparición de la ambición inclusiva y, por ende, allanaba el camino para el desarrollo pleno de la misma, sin embargo, convino hacer énfasis en cada componente.

Pozner (1997) coloca un asunto en uno de los aspectos más sensibles de

toda administración escolar: el rol de las figuras directivas, en este caso, coordinadores que sujetan la autoridad de dicho Departamento, ya que éstos emprenden acciones que afectan a la totalidad de las carreras que tienen a su cargo, incentivan la práctica pedagógica y valorizan a maestros y alumnos como agentes del cambio educativo, por lo cual su papel adquiriría en esta investigación una dicotomía interesante: gestor de procesos y significador de prácticas. Sin embargo, sus cualidades no siempre resultaron en una armonía pues, tal como sucede en la educación básica pública, la balanza entre la dimensión administrativa y la académica siempre tiene un punto de inflexibilidad, pues las demandas procedimentales que aseguren el control logístico de la actividad educativa bloquean desarrollos propios de la demanda académica, generalmente emanada por los estudiantes y profesores: *Yo creo que la parte académica es la que se diluye más fácil, se relega por la carga de cuestiones administrativas... que tienes que hacer y que a lo mejor que estas necesidades que sí se van viendo o se comentan simplemente en el pasillo o lo vas detectando, lo puedes, o sea, para tomar alguna acción como más puntual, nos tardamos más en hacerlo... si es que lo logramos hacer*, lo que denotó preocupación y hasta frustración por parte de estas figuras al no poder cumplir con solvencia y amplitud factores que se encontraban lejos de la carga administrativa.

Un punto a discutir en el párrafo anterior es que, así como se enunció la ausencia de empoderamiento por parte de profesores y alumnos en las categorías anteriores, aquí se puede entender cuál era el factor que había impedido las vías de empoderamiento y las que resolverían parte de las situaciones acuciantes que obstaculizaban un sano desarrollo inclusivo: la comunicación, misma que será explotada en el transcurso de la tercera subcategoría comprendida.

La literatura recordó que la gestión escolar contiene, en su misma naturaleza, un punto de inflexión como se señaló, al recrearse entre el ámbito pedagógico, el educativo y el organizacional – operativo, por lo cual es un componente con ciertas dificultades para adquirir un cuerpo propio. Pero tal dificultad no es una imposibilidad, pues la literatura (Arellano, 2010; Gimeno, 2000; Pozner, 1997; SEP, 2010a) concede especial importancia al factor humano como

el gran tesoro escondido, el gran catalizador para las estrategias y habilidades en el logro de los objetivos propuestos por la misión institucional. Sin embargo, hasta en los coordinadores se percibía un vacío que no permitía colmar las experiencias y competencias propias de su ejercicio directivo, por lo cual sobresalió siempre el factor que preocupaba: *yo creo que como coordinador académico estarías más involucrado en la detección y el acompañamiento a estos alumnos, en la acompañamiento, en a nivel pedagógico, a nivel didáctico a los profesores, ¿sí?, y, eh, pues valorar el avance o el no – avance de las estrategias implementadas en el aula.*

Se ha podido observar una gran tensión en el cumplimiento académico, de acuerdo a la realidad contextual, para lograr los ideales de la misión de la Universidad en el Departamento de Humanidades. Esta tensión, a nivel visión institucional, se mostró como producto natural del status actual de la organización y el deseado, es decir, en dónde se quisiera estar (Arellano, 2010), por ello, el conflicto ocurría entre el ser, la práctica cotidiana de la gestión, y el deber ser, aquello que legal y axiológicamente se esgrime como el funcionamiento adecuado. Dicho conflicto no era ajeno al proceso inclusivo de la institución.

Durante el desarrollo del grupo focal de coordinadores se tuvo la oportunidad de preguntar, después de exponer las diversas perspectivas de la inclusión por parte de dichos participantes, a nivel coordinador qué se hacía ante tal panorama, lo cual fue respondido que *como coordinador tienes que estar, porque también como coordinador tienes la obligación de estar frente al grupo, entonces sabes de las necesidades de los profesores, pero también conoces las necesidades que tiene el alumno, y a la vez conoces la filosofía de la Universidad,* resaltando posteriormente la parte colectiva que encierra siempre la gestión escolar, pues *al contrario, yo creo que es una colaboración de los profesores hacia alumnos y de los profesores hacia la institución.* Sin embargo, otro coordinador se sinceró al mencionar que *falta una figura, al menos en nuestra estructura, una figura en los Departamentos, que quitara un poco la carga administrativa del coordinador y fuera una carga más académica del coordinador. Tenemos las dos cargas, que se, yo creo que la figura en donde pudiéramos derivar*

algunas cuestiones administrativas, operativas.

Lo anterior no supuso ninguna sorpresa, ni era en absoluto un factor extraordinario ni único en Ibero Torreón como en otras organizaciones públicas o privadas. Cuando estableció Ibero en su visión la incidencia en la cultura y la justicia lagunera mediante una educación de calidad, ya signaba los mecanismos propios de la gerencia empresarial, por lo cual el aumento de productividad no siempre quedaba emparejada con el tramo humanístico que rodea a la Universidad, por lo tanto, el ser y el deber ser en los coordinadores era también una muestra del conflicto originado por el statu quo; y a su vez explicaba las contradicciones acuñadas en las dos categorías anteriores, por lo cual, a pesar de existir los mecanismos estructurales para el fortalecimiento de la gestión, no se apreciaron los engranes dedicados a su perfeccionamiento, y al apreciar a la comunicación como un vacío en el plano gestor y sistémico, se acudió a las palabras de Pozner (1997) cuando señalaba que siempre es necesaria una estela de sensibilidad que dé paso a la reflexión, por lo cual este ser y deber ser, naturales, simples e identificables en cualquier organización, no estaban reconciliados ni sintetizados, por ello se apreció otro síntoma claro: la falta de un liderazgo flexible, 'viril', que permitiera nuevas vías de reflexión institucional.

Puedo mencionar que ningún liderazgo podía considerarse efectivo con dicho cuestionamiento en la comunicación entre distintos niveles, ya que ésta también influía en la delegación de responsabilidades y el consiguiente uso de símbolos y rituales para facilitar la cultura de la inclusión, como a continuación se menciona: *Pudiéramos ser más que los mediadores, los diseñadores y los gestores de lo académico y la Universidad. Pero sí, o sea, ¿qué hacemos?: estar ahí*, expresaron los coordinadores, siendo una respuesta que, a pesar de ser honesta y proactiva, incluso pragmática y realista, no fue totalmente dialéctica, pues no contenía la nueva Gestalt resultante entre la unicidad y la colectividad. Pozner (1997) coincidía en la declaración de los participantes, mientras que Gimeno (2000) dio un paso más y consideró que ambos tienen que superponerse de forma armónica, mientras que la gestión sea un producto más humano.

No es deseo del autor situar este análisis sobre la figura de los

Coordinadores del Departamento, pues además de parcial, sería sumamente injusto, pues como se aclaró antes, la gestión escolar recorre a todos los actores educativos, por lo tanto alumnos, profesores y COE también se encontraban inmiscuidos en esta dinámica. Así, pretendo exhibir con estas líneas que el papel de dichas autoridades era y es esencial en muchos factores de la inclusión, pero a la vez, en mera contradicción, estaban y están sujetos a las políticas que emanan desde la cúpula intra y extramural, por lo que su planteamiento siempre se encuentra en constante debate. Aunado a lo anterior, cabe recordar que este personal es el responsable de promover proyectos de cambios en la cultura escolar, ya fuese en forma horizontal, a través de compañeros de su misma jerarquía, pero también en vía vertical, o sea, con sus subordinados.

“La institución escolar está sometida a demandas contrapuestas que reclaman acciones contradictorias en muchos casos” (Gimeno, 2000, pg. 91), no siendo los cuerpos directivos una excepción a la regla, puesto que su papel intermedio en la pirámide laboral concentra tales contradicciones. Por estas razones es que se invita al amable a no arrancar su mirada de esta última categoría e hilvanar sus pensamientos a través de las tres subcategorías que constituyen la presente, mismas que son ‘Estado de la práctica inclusiva’, ‘Influencia sociocultural’ y ‘Dificultades en el procedimiento institucional’.

4.2.3.1 Estado de la práctica inclusiva

Como se ha acuñado desde el primer capítulo de la presente investigación, la inclusión educativa es una práctica avanzada de la integración, las cuales muchas veces está confundida, pues se ha pensado que son sinónimos o términos intercambiables.

Sin embargo, esto no es así, ya que la integración implica que los alumnos con necesidades educativas especiales “tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación” (García, et. al., 2000, pg. 44). Entonces,

básicamente la integración se suponía, y hasta saldaba cuentas, por el hecho de que tales alumnos, especialmente los de discapacidad, estuvieran en el aula regular, pero en acciones paralelas, ya que los dispositivos para eliminar barreras para el aprendizaje eran mínimos (SEP, 2010a).

Por lo anterior, la presente subcategoría, 'Estado de la práctica inclusiva', se compone de cuatro unidades de análisis que explican por sí solas la calidad en la que se encuentra esta práctica, como son 'Integración educativa', 'Entendimiento y aplicación de la inclusión', 'Dificultades de acceso al currículo', y 'Currículo oculto'.

Respecto a la primera unidad, 'Integración educativa', Ibero Torreón se considera a sí misma como una IES inclusiva por aceptar al alumnado dispuesto a formarse bajo su estructura, sucediendo una situación similar, ya que, en voz de un estudiante entrevistado, *a mí se me hace que Ibero es muy integral, me gusta que hay de todo, de todo tipos de personas, de todas clases sociales, este, de todo tipo de familias, y creo que entre todos, digo, así, en general, nos llevamos bien*, lo cual era positivo y aducía que todos convenían en el mismo tipo de experiencias, al menos sociales, más aun cuando se habló que las necesidades educativas especiales percibidas con mayor magnitud eran aquellas que se posaban en la esfera socioemocional y de los trastornos del aprendizaje. Se afirmó que es una práctica integradora porque se cumplían los fundamentos de la misma: respeto institucional a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y ambientes de aprendizaje para todos.

En la práctica cotidiana, estos elementos no resultaron tan fáciles de llevar a cabo, ni hacer compatibles la heterogeneidad surgida en las aulas (Marchesi, 2007a), tanto a nivel emocional como cognitivo. *Abrimos las puertas en general, casi aceptamos a cualquier persona que tenga las condiciones, cuando menos básicas para, para poder acceder a una educación superior, pero me he topado de repente con la situación de que no necesariamente todos los docentes tienen o tenemos la capacitación*, expresó un docente, lo cual explicaba que la normalización, tan pretendida por la integración educativa, no era capaz de llevarse a cabo.

La normalización garantiza los derechos humanos, pues todo aquel aspirante a ingresar cruza los umbrales de Ibero Torreón, pero al existir dificultades en la gestión pedagógica, fuese por una competencia insuficientemente desarrollada en varios profesores del Departamento de Humanidades, así como por una necesidad de innovación docente irregular, no se mostró capaz de generar ambientes de aprendizaje que permitieran desarrollar las capacidades del alumnado y, por lo tanto, no siempre la calidad en los estudios se encontraba en ebullición (García, et. al., 2000). Debido a este efecto normalizador, entre otras cuestiones que ya he abordado, es que no se distinguió con claridad quiénes sí presentaban necesidades educativas especiales y quiénes no.

Dentro de la misma integración educativa, existen componentes que se contraponen uno al otro, pues la permanencia en el aula regular de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, así como la unificación de servicios de educación especial y regular, operando los principios del ambiente menos restrictivo (García, et. al., 2000) no siempre resulta una garantía de la práctica democrática. Como se explicó en la discusión conceptual del primer capítulo, la inclusión llama a la democratización del proceso enseñanza – aprendizaje, donde la pluralización social elimina todo tipo e intensidad de exclusión. Cuando se pretende reunir a la diversidad en un mismo espacio áulico sin operar algún cambio gestor y curricular, definitivamente no se crean las condiciones para la inclusión, por mucho que se insista que el cambio sea otro.

Así, cuando se explica que “la responsabilidad pasa ahora a la escuela, que ha de ser tan flexible, tan enriquecida en medios personales y materiales” (ANUIES, s/f, pg. 22), no fue bien recibida esta aseveración, no por rechazo sino a modo de debate entre los profesores entrevistados, pues como señaló uno de ellos: *No le voy a cerrar las puertas al chico invidente que viene y solicita el servicio, pero es como si hasta ahí me quedara, no, no sé si es como una mentalidad un poco fantasiosa de creer que porque lo aceptamos ya todo lo demás está dado por añadidura*, lo que explicaba las necesidades a nivel docente, como ya se mencionó, y en el ámbito administrativo, pues lo importante era proporcionar “todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar

que las necesidades de la diversidad de los alumnos puedan ser efectivamente satisfechas” (UNESCO, 2004, pg. 16).

Cuando los profesores explicitaron su queja ante la entrada variada de estudiantes, reflejaron la carga que sienten sobre ellos, pues al no existir condiciones que precedían a su sano manejo, como es la competencia gestora, innovación ramificada, canales de comunicación y participación, difícilmente podrían asumir la responsabilidad de adaptar el currículum y democratizar el espacio de trabajo áulico, así que se generaba la llamada ‘idiotización’ o ‘construcción social del no mirar’ (Barhruth, 2007), negando la importancia de construir espacios de aprendizaje propios de tal alumnado.

Con la última afirmación también se esgrimió la necesidad que la misma Institución proporcionase los elementos necesarios para moldear apropiadamente el currículum, que se apartara de ideas preconcebidas mediante una adecuada capacitación o los trayectos donde la comunicación facilitara el tan comentado intercambio de experiencias entre profesionales, pero en este caso, sería en diferentes direcciones, no sólo a nivel horizontal, para contar con el apoyo y la satisfacción del Departamento, y realizar los cambios precisos para los alumnos discapacitados y sin discapacidad.

Si nos damos la oportunidad de aceptar a personas con capacidades diferentes, tendríamos que tener la respuesta y el respaldo para apoyar a quien los va a atender, que tenga una mínima capacitación sobre cómo, cómo sería el trato, cómo llevarlo a que realmente cumpla los objetivos de aprendizaje, lo que apuntaba la mirada hacia las autoridades que no han establecido alguna señal oficial, ya fuese normativa o protocolar donde se estableciera qué puede hacer el docente, tanto para detectarlo como para manejarlo. Ésta también fue una coincidencia y especificación que la práctica que se llevaba a cabo en Ibero Torreón era más de tipo integrativa, que inclusiva, pues no se denotaba la articulación entre la política inclusiva con la mejora en la calidad de los ambientes de aprendizaje, ya que el primer término posee esencia cualitativa y el segundo más cercano a las evidencias cuantitativas.

Sin embargo, esta acción integradora no fue percibida como negativa por parte de los estudiantes entrevistados, pues aun hablando desde la ignorancia del fenómeno en todas sus dimensiones, *los profesores los tratan como a un estudiante más, que es lo que es. No darle un trato especial o hacerlo menos, sino tratarlo como un alumno*, denotando aun así una práctica homogeneizadora, lo cual también resultó positivo en moderación, pues no sentían una preferencia extraordinaria por los primeros referidos, ni se crearon mayores mecanismos de exclusión, incluso se aseguraban los aprendizajes prescritos, ya que un manejo demasiado heterogéneo en los alumnos les llevaría a experimentar “muchas dificultades para aprender juntos” (Marchesi, 2007b, pg. 34).

La anterior expresión se conformó al momento de existir la percepción de que las pretensiones, incluso acciones universitarias, no necesariamente coincidían con el marco de acción de los profesores, ya que si los docentes palparon que el ingreso sucedía sin un replanteamiento estratégico educativo – académico sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales, entonces quedaba demostrada una respuesta sinérgica bastante cuestionable, así como una participación de baja intensidad en forma ascendente, es decir, desde los profesores hasta las zonas cupulares de Ibero Torreón.

Definitivamente la capacidad de respuesta de los profesores es esencial para la maximización de la inclusión educativa, pero se necesita un respaldo puntual por parte de la Institución, no sólo como Departamento, para fomentar el sentido de la comunidad (Marchesi, 2007a; Universidad Complutense de Madrid, s/f), entendido en la difusión de los contenidos culturales, desarrollar el sentido de pertenencia, conocimiento bilateral y evolución de estrategias, impidiendo otros factores que resultarían no tan positivos como la sectorización y atención individualizada (García, et. al., 2000).

Aunado a lo anterior, cuando estos problemas adujeron una planificación insuficientemente atinada, así como el apoyo proveniente de estructuras de mayor peso sobre las autoridades que conforman el Departamento de Humanidades, y por ende de toda la Universidad, se relacionaba directamente con la forma en cómo la estrategia de desarrollo catalizaba en forma adecuada el ‘poder’,

reconociéndolo, como se esgrimió con anterioridad, en aquellas formas de concientización del privilegio que gozan algunas personas y la percepción de quienes la carecen (Barhruth, 2007). Por ello, es necesario redefinir el proyecto de trabajo en Ibero en palabras de profesores y coordinadores para concientizarse de los estilos de poder que coexisten y cómo la comunicación puede facilitar el debido empoderamiento.

Si bien la integración educativa era la acción de mayor expansión en Ibero Torreón, según la percepción del profesorado de Humanidades, también sería injusto dar a entender que el proceso inclusivo no habría iniciado, por lo tanto, a esta siguiente unidad la he nominado como 'Entendimiento y aplicación de la inclusión'.

A la inclusión, en la sección propia de la discusión conceptual del primer apartado del presente estudio, se denominó como un proceso educativo y escolar de energía democrática que prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil.

Como se relató, los diversos datos recolectados dieron pie a concluir que, a pesar de la notoria presencia de la integración educativa, la inclusión ya había sido arrancada, tanto que un coordinador afirmó que *sí hay inclusión, en el discurso está ahí previsto*. Pero, ¿y en la práctica? Cuestión muy importante a atender, parte de ello ya explotada en la unidad de análisis anterior. La literatura consultada (ANUIES, s/f; Marchesi, 2007a; Universidad Complutense de Madrid, s/f) refiere que es común confundir la integración con la inclusión, por lo tanto, parte de esta acción se posaría sobre la intuición de un comportamiento que se prevé correcto, aunque no siempre fuese preciso ni congruente, tal como sucedió en la conversación en el grupo focal de los coordinadores, cuando uno de ellos comentó que la inclusión sucedía cuando *empiezas a ver (en los estudiantes) qué carga les conviene, cómo pueden irse, o sea, se van haciendo modificaciones...*, al momento que otro le cuestionó y espetó: *Pero en el papel, ¿y en el aula?*,

confirmando que la inclusión educativa pone en práctica, especialmente en los salones de clase, un dispositivo de acciones distintas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación.

Entonces, la acción intuitiva por parte de algunos profesores se encontraba legitimada, como se explicó durante la primera categoría, porque el grupo de coordinadores encontró coincidencia con su lógica intuitiva, demostrando su confianza en la evaluación diagnóstica del aprendizaje no siempre operada, con lo cual se esperaba que los fenómenos inclusivos aparecieran gradual y espontáneamente, sin que esto fuese garantía segura de una acción educativa, pues tal como lo reconocieron los coordinadores, *hemos homogeneizado y no llegamos a la heterogeneidad, o sea, no alcanzamos allá, no lo hemos hecho, a pesar de que se respeta mucho el nivel de cada alumno, y eso también, para tratar de homogeneizar, es muy difícil. No lo puede hacer tan fácil y esta especial dificultad, a pesar de una competencia docente no muy desarrollada en algunos sectores del profesorado, así como una necesidad de innovación, no se había enfatizado abiertamente en la idea que el currículum puede ser delineado bajo el diálogo y participación constante entre los agentes educativos, variando la cualidad de tal dispositivo cultural entre lo objetivo y lo subjetivo, según se apuntó en la discusión conceptual, pues todavía perseveran, por razones ideológicas y de statu quo explicado anteriormente, algunos remanentes del estilo tradicional de aprendizaje, previo a la integración educativa, ya que es fácil considerar a los alumnos bajo la línea homogénea, en que los estudiantes eran, pues como, soldados o algo así, eran como un patrón, algo así, 'tiene 12 años, va a aprender esto, de esta manera', 'tiene 15, va a aprender así', sin que existiera momento para dar pie a la gran pregunta ¿de veras estamos respondiendo a las necesidades de ellos?, tal como lo confesó una psicóloga de COE.*

A raíz de lo anterior, se puede explicar que, a pesar del discurso inclusivo y de la puesta en marcha de un currículum flexible y bajo el enfoque por competencias desde hace varios años, se mantiene una aplicación en la que la homogeneización borra las diferencias, excluye a quienes no pueden estar a la altura del comportamiento esperado y que facilita la instrucción, produciendo

esterilidad epistemológica (Gimeno, 2000), aunque esto será profundizado en la unidad del 'Currículum oculto'. Por ello, es que los docentes se sentían responsables de que su acción no haya sido decisiva en la detección de dichos adultos: *Yo creo que somos muchos los actores los que intervenimos que llegue a sexto semestre con ciertas deficiencias.*

Quisiera adentrarme en las ideas hilvanadas en el párrafo anterior, pues este razonamiento por parte de los catedráticos no se posó en la esperanza de articularse como un medio de identificación humanista, sino como un filtro, pues *lo que ha faltado al principio para no permitir que estos alumnos lleguen hasta ya ahorita a estas alturas, ¿cómo le dices también a los papás: 'pues fijese que su hijo no tiene el perfil?', ¿si ya están en séptimo semestre!, ¿me explico?, o no tienen, porque hasta en algunos es falta de capacidad, estamos de acuerdo que las habilidades que cada uno tiene ya, hay unas que desarrollas más, pero hay otras que, que definitivamente las tienes que tener y no las tienen, demostrando un claro sentimiento de culpabilidad, al mismo tiempo de desesperación sobre su base de operaciones cuando los académicos se plantearon: ¿Y si esto lo decimos a los sectores en donde son la promoción, reclutamiento, admisión: pon otro filtro?*

Entonces, a raíz de lo anterior es que surgieron las siguientes interrogantes: como Institución ¿qué se desea?, ¿madurar lo suficiente la inclusión educativa o aplicar remedios preventivos que desestimen dicho proceso? Los profesores, ya se ha hablado, no se mostraban concientizados de su carácter sociohistórico (Gimeno, 2000) como se explicó arduamente, ya que la 'proletarización' de su trabajo (Giroux, 1997) les obligaba a asumirse en rol operativo más que intelectual de su trabajo áulico, sin embargo, esta preocupación tendría que estar compartida y generalizada en toda la Universidad, no manifestarla y colocarla 'al aire' en un momento de reflexión grupal. La Ibero, como ente integral, debe reunir todas las condiciones para que el alumnado logre los aprendizajes previstos para su trayectoria escolar (Bermeosolo, 2010).

... frente al universo de alumnos, pues la verdad es que me parece que ha sido poco, creo que en el discurso está abierto, creo que en los... en las situaciones administrativas ha estado abierto, pero no estamos preparados

pedagógicamente para, para la atención, no fue fácil la atención en esos cinco, en esas cinco personas, mencionaba un coordinador en referencia a experiencias anteriores donde Ibero, incluido el Departamento de Humanidades, habría atendido a alumnos discapacitados. Su expresión explicó las dificultades comunes que encierra la inclusión, en la que comúnmente se entiende como una integración sin prever los espacios de desarrollo educativo, físico y social (ANUIES, s/f), también delatando que Ibero Torreón, a pesar de este discurso y esta apertura administrativa que existe hacia la personas con necesidades educativas especiales, pues no se habían desarrollado los mecanismos gestores de evaluación de las “necesidades y requerimientos de cada uno de los alumnos” (pg. 25), lo que afectaba a un cúmulo de experiencias y hechos vinculados a la repartición de responsabilidad entre los distintos actores sociales, así como al fomento de “la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los que forman parte de la comunidad educativa” (pg. 25), lo cual explica por qué, durante el desarrollo de los dos grupos focales establecidos, sucedieron situaciones casi ‘catárticas’, donde expresaban abiertamente sus preocupaciones respecto al trabajo cotidiano, situando problemáticas en donde casi no hubo emanación de respuestas tentativas

Aunado a lo anterior, el déficit comunicativo eficaz para generar diversas estrategias de cambio situadas en la mejora de la gestión y el comportamiento organizacional, se plantearon dos coyunturas de especial atención: el desconocimiento de la práctica inclusiva y los elementos sociales que pudieran afectar el desarrollo de la misma en la Universidad.

Respecto al primero fue interesante encontrar desconocimiento, tanto del tema como su aplicación en Ibero, en estudiantes e, incluso, coordinadores. *La verdad yo nunca he escuchado que la Ibero tuviera algo que ver así. Yo creo que... tanto así como que lo hagan pues... no mucho, pero sí,* expresó uno de los estudiantes, mientras que un coordinador se sinceraba revelando: *Creo que es, para mi caso, muy poca la información o por lo menos no se ha discutido ya más en, a nivel de universidad o tomar una decisión de qué hacer en estos casos o qué lineamientos deberíamos ir trabajando,* confirmando, con tal declaración, el

análisis anterior, sin embargo, destaco que dichas acciones, en el marco de operación inclusiva, no se habían desarrollado quedando, como había aparecido momentos atrás, superadas al impacto filosófico de la institución, al discurso abierto y al buen hacer de los docentes.

Otro elemento que explicó cómo sucedía la aplicación de la inclusión educativa estaba constituido por el intercambio semántico de palabras que constituyeron el eje rector del objeto de estudio de mi investigación. Un estudiante reveló que *la educación debe ser equitativa, no nada más para la persona que cuenta con problemas y así, sino que debe ser equitativa para personas con discapacidades como para personas con otro tipo de déficit mental, concluyendo que sí pienso que es una educación equitativa, que es igual para todos. Ibero le saca provecho, le saca provecho a los alumnos.*

Estas palabras rindieron cuenta de una percepción positiva que ejecutaba Ibero, pero también estaban cubiertas de la carga ideológica que suponía la acción educativa que se realizaba en el Departamento de Humanidades, y que confundía la igualdad, traducida casi siempre al acceso a oportunidades educativas, y la equidad, como la función de otorgar los mismos beneficios a todos en la medida que correspondan sanamente a sus características.

Sobre el necesario debate que existe en el sistema educativo nacional y la idea de la educación como campo problemático, “detrás del concepto de igualdad (...) se oculta el principio de inequidad ya que, en el mejor de los casos se ofrecen las mismas oportunidades (...), sin tomar en cuenta que por el origen social tienen necesidades diferentes y demandan trato diferenciado” (Ornelas, 1995, pg. 45). En este caso, tanto en lo sociocultural como en lo educativo, la diversidad de Ibero, comentada en la categoría anterior, exigía que los dispositivos, más que diferenciadores, fueran flexibles y dialógicos, para entender las distintas necesidades.

Ornelas (1995) señalaba que la carga hegemónica impide una visualización correcta de la realidad de los procesos educativos, por lo tanto, cuando dicho informante visualizó que el proceso pedagógico debía ser igual para todos demostró esta confusión entre ambos conceptos, pues “la equidad implica

igualdad de consideración (normativa) para todos los miembros de una sociedad y diferenciación en el trato a quienes padecen desventajas sociales” (pg. 45). La inclusión implica esta flexibilidad y dialogicidad tan oportuna, pues así queda descubierta la equidad en su noción certera: igualdad distributiva, por lo cual estos conceptos adujeron la confusión que bien podría haber sido generalizada, en el tiempo en que se desarrolló esta investigación. Como señaló un compañero de aquel educando, con la inclusión *se fomenta la, la equidad entre las personas, la no discriminación... ah, y pues... la, se fomenta la tolerancia, me parece que la tolerancia es una necesidad muy fuerte de nuestra sociedad de hoy.*

Con lo anterior, dichas declaraciones enmarcaron la necesidad de articular las acciones que estuvieran reguladas bajo un cuerpo encargado de vigilar la estrategia inclusiva, pues éste tendría que atender tanto los asuntos académicos como educativos de Ibero, tomando en cuenta la necesidad de especificar normativamente la acción inclusiva, generando estrategias operativas desde las distintas prelaturas que componen la pirámide laboral académica, así como establecer instancias de evaluación y autoevaluación de los mecanismos gestores tendientes a su implementación. Un ejemplo de lo anterior podría acabar con la percepción equívoca de algunos estudiantes, y maduraría el proceso inclusivo que, repito, ya había iniciado en las fauces de la Institución.

En continuidad con esta línea de pensamiento, también cabe aclarar que este proceso, aun siendo escueto, era percibido como positivo, pues la mayoría de los jóvenes entrevistados aclararon, como fue en el caso anterior, que *se fomenta mucho el respeto y la verdad aunque sea, es más, poniendo por ejemplo a ellas o a ellos que me he dado cuenta, este, pues nadie les hace de que ‘ay, qué menso’, ni nada, no hay discriminación, no hay bullying, pero al mismo tiempo, eran conscientes de los peligros que, desde el plano interpersonal, podían suceder como lo eran la discriminación, el racismo, la homofobia, el ser irrespetuosos con esas personas,* comentó otro participante. De hecho uno de los cuatro alumnos entrevistados reveló que sí había percibido dichas manifestaciones, pues *si te juntas con una chica lesbiana (...) luego luego tienden a decir: ‘ay, ¿no te da cosita?’, como que luego luego empiezan a hacer insinuaciones de que para que*

te empieces a dejar de juntar con ella, considerando que está muy arraigado aquí en la Ibero seguir un estigma nada más por seguir a la corriente.

Las declaraciones anteriores formaron un entramado muy especial, ya que contrastaba con las visiones aportadas por la mayoría de los estudiantes contactados, pues señaló que sí existe discriminación, respecto a su versión, de forma sutil y pasiva, siendo otro elemento que era necesario aclarar: si provenía del currículum oculto y/o formaba parte de la cultura estudiantil que imperaba. Es lógico pensar, que con tal inmadurez crítica que presentaban los estudiantes que habían sido objeto de preocupación por parte de la estela académico – administrativa sería un fenómeno esperable, incluso común, más aun cuando, en respeto a las declaraciones del último estudiante citado, se encontraba socialmente arraigado.

Cualquier estudiante, en plena formación de la identidad ocupacional y en apoyo a su construcción de identidad personal, se apoya constantemente en los grupos socio – académicos a los que pertenece, por lo tanto, otorga severos significados a dichos grupos, siendo empapados por la preferencia endogrupal que acaece. Si los docentes refirieron que los estudiantes que habían tratado se encontraban en una adolescencia postergada, con mayor razón su identidad se establecía en un serio proceso en referencia al estándar social en el que viven. Si un educando percibió esta situación es porque su incidencia, aun siendo baja, es importante y reconoció la carga motivacional, valorativa e ideológica (Blanco, Caballero & De la Corte, 2009) que subyacía bajo las interacciones que discriminan y obstaculizan la inclusión educativa. “Cuando las cosas aparecen clasificadas en grupos (...), existe una tendencia generalizada a incrementar significativamente la diferencia entre una clase y otra” (pg. 141), denotando que también urgía la suficiente desensibilización y manejo de las actitudes a través del cambio positivo de las categorías sociales como función identitaria. Como señaló dicho estudiante, *nos da miedo tratar a las personas sin estigmas y sin prejuicios por el ‘¿qué dirán?’*, aduciendo la etiología del problema que se explicó con anterioridad.

Parte del escenario explicado radica en, precisamente, la dificultad para entender y conceptualizar cómo era la población estudiantil universitaria, al menos la referente al Departamento de Humanidades, cómo era su identidad y posición cultural, intra y extramuralmente, lo cual no facilitaba el empleo directo de una noción acertada de las necesidades educativas especiales y, por lo tanto, obstaculizaba su presencia. Su visibilidad podría generar cambios, obviamente con el riesgo constante de exclusión como mecanismo social, pero ya estarían activadas otras estrategias que produjeran el cambio, entre ellas, la inserción de la cualidad inclusiva en el currículum flexible, denostando el determinismo con el que un coordinador se expresaba constantemente para esgrimir las características del alumnado: *pero va más enfocado a que pueda desarrollar las habilidades que tiene, no las que no puede tener*. Es el sentido de comunidad lo que debe ser explotado, construido y reconstruido constantemente para evitar toda manifestación discriminatoria (ANUIES, s/f).

La estrategia que se persiga, con los fines de supervivencia de esta inmadura práctica inclusiva, debería estar apegada a un cambio sustancial, tanto conceptual, normativa, organizativa, funcional y estratégica en distintos niveles que permita ir más allá de lo evidente, trascender de la forma en cómo son concebidos los estudiantes y en cuáles dificultades radica la operación del docente.

Como explicó una psicóloga de COE, *para que logren ser incluidos de nuevo estos alumnos se han hecho algunos ajustes, incluso en el reglamento, para que el alumno no, no viva con el estigma perenne de ser condicionado, pero dichos reglamentos debían también estar sujetos a la comprensión dialéctica y contextual del modus vivendi y operandi del alumno dentro de la institución*. Un cambio de tal magnitud necesitaba de mayores ajustes sistémicos para controlar y dar seguimiento oportuno a cada caso que ostentara características que le obstaculizaran el proceso de aprendizaje. Si la estrategia se pudiera posar solamente sobre un cambio en la evaluación sumativa, definitivamente estará condenado al fracaso. Era necesario multiplicar dichos armazones y los estilos de evaluación para contener una idea más cercana y verídica de la realidad del

alumnado, incluido aquel con necesidades educativas especiales, porque *hay alumnos que, que siento que al momento que se insertan a la Universidad puede ser algo que los demás van, vamos recogiendo, vamos, vamos asimilando y hace rica la experiencia en el salón*, como expresó un catedrático investigado, por lo tanto, la estipulación de cambios en las esferas conceptual, normativa, organizativa, funcional y estratégica podrían brindar estas transformaciones requeridas.

También se estimó importante armar estos cambios de la mano de todo el profesorado, involucrarlo para sentirlo como un proyecto propio, nacido desde las mismas entrañas áulicas, pues tampoco bastaba confiar en que *los profesores formados en esta filosofía humanista ignaciana que tiene como centro el estudiante y que busca el desarrollo de su personalidad integral* podrán hacer frente a tales demandas sólo con la bendición axiológica de la misión institucional, como lo señaló COE. Fue parte importante asumir que la misión y la visión, como los grandes esbozos organizativos de la estela filosófica, necesitaban medios y herramientas para ajustar aún más los preceptos que marca el Paradigma Pedagógico Ignaciano. Los académicos entrevistados asumieron que en varios momentos *perdemos como que esa filosofía que es lo que debemos de tener, ese sistema de enseñanza – aprendizaje que todos debíamos de manejar*, el cual sería uno de los constituyentes principales de dicha estrategia.

Aunque el aspecto fundamental de la estrategia sistémico – institucional será abordada con detenimiento hacia la tercera subcategoría, el estado de la práctica inclusiva se reveló por la cualidad de las dos siguientes unidades de análisis: ‘Dificultades de acceso al currículum’ y ‘Currículum oculto’.

Las ‘Dificultades de acceso al currículum’ representan el conjunto de modificaciones o provisión de recursos especiales que favorecerán el desempeño académico de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es obvio que tales adaptaciones están dedicadas con énfasis predominante en los estudiantes con discapacidad, que si bien prácticamente no se contaba con su presencia en la matrícula del semestre de Otoño de 2013, sí han existido con anterioridad, por lo tanto desestiman el uso de aulas regulares y buscan la manipulación de otros

materiales (ANUIES, s/f; Caparrós, 2001; García, et. al., 2000; Gimeno & Pérez, 1996; Gobierno Federal, 2009; Marchesi, 2007b; Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000; Zabalza, 2003).

Hay un tercer factor que yo consideraría elemental en esta inclusión democrática en la educación, que invariablemente la Universidad no aporta infraestructura: no tiene para incluir a nadie. Tiene rampas, pero nada más. Entonces, una persona invidente se pierde, aquí se pierde, no hay señalización con el método Braille para poder caminar, ¿sí?; no, no hay, eh, para una persona que no escuche, no hay manera de que pueda acceder a las aulas; no hay elevadores para los que traen sillas de ruedas, aseveró con preocupación uno de los maestros que aceptaron participar en este estudio. ANUIES (s/f) considera central dichas modificaciones pues no sólo fomentan la consideración y aceptación de dicho alumnado, sino que otorgan validez a las prácticas discursivas que enuncian la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tanto el anterior organismo como el Gobierno Federal (2009) han promovido en las IES la adaptabilidad de espacios para mejorar los servicios y estructuras arquitectónicas propias. En Ibero existe el Comité de Infraestructura y Remodelaciones, el cual es el encargado de la modificación de áreas para un mejor desarrollo académico de los educandos, lo cual podría suponer una despreocupación absoluta por parte de los responsables de buscar estas modificaciones, pero es necesario recordar que económicamente no siempre resultan viables, y hasta sustentables, estos cambios, pues dichos esfuerzos no siempre recaen con agilidad y éxito en la propia infraestructura.

Sin embargo, ha sido una completa omisión no facultar otras modificaciones de menor magnitud que permitan el tránsito y la movilidad entre los educandos. Por lo anterior, es que los docentes se mostraron preocupados. Los coordinadores, también testigos de las situaciones que habían acontecido cuando han existido alumnos con discapacidad neuromotora o sensorial, reclamaron un esfuerzo mayor de la Universidad, pero también sopesaron que no era fácil contar con los elementos precisos, si bien para no todas las discapacidades, al menos

para las más comunes, así que *la Universidad tendría que hacer algunas modificaciones, aunque se han hecho, pero no las suficientes. O incluso, por ejemplo, ahorita que tú* (en referencia a otro coordinador) *hablabas de una persona con problemas visuales, pues tendríamos que tener en la biblioteca ciertos libros*, por lo tanto, las adaptaciones de acceso siempre representan un problema de sustentabilidad económica, pero también de gestión estratégica para generar estas adaptaciones de acceso al currículum.

Puigdemívol (2000) reconoce que la eliminación de barreras nunca es completa y se optan por soluciones graduadas, a modo de 'mal menor', apuntando que la gestión debe girar, como lo sugería la ANUIES (s/f), en un trabajo colegiado, en la conformación de un grupo encargado de vigilar, regular y negociar acuerdos con las autoridades educativas para sus respectivas permutaciones. Es así que el mejor trabajo se podría hacer utilizando el recurso humano y considerando, desde el diagnóstico institucional, cómo se puede facilitar el acceso al currículum intentando, en la medida de lo posible, no causar gastos que deriven la construcción, ampliación o modificación de los espacios físicos de la Universidad. García, et. al. (2000) confirman que existen otras vías para adecuar los caminos de los estudiantes sin que esto suponga una inyección financiera elevada, pues lo que algunos estudiantes con discapacidad necesitan son ligeras modificaciones a estos accesos, inclusive con algunos educandos ni siquiera se necesita un mayor esfuerzo del tradicional.

La Universidad Complutense de Madrid (s/f), en el caso de la adecuación de materiales, considera que se pueden utilizar distintas estrategias que no siempre estén en consideración de la adquisición de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC's) al momento de utilizar un agrupamiento eficaz en las clases, realizar la instrucción guiada (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2000), la lectura colaborativa o la transformación de manuales para el aprendizaje, como sugería Zalbalza (2003), en donde se reestructuraran los materiales con apoyo de expertos técnicos en computación, como se puede encontrar en Ibero en el departamento de Educación a Distancia o con los soportes técnicos con los que cuenta. Resultó muy honroso aceptar que Ibero Torreón, como cualquier otra IES,

era incapaz de asumir la totalidad de las demandas que emanaban de la población universitaria o de los candidatos a ingresar. Es su habilidad gestora y su recurso humano lo que debe aprovecharse.

Tanto los alumnos como los docentes concluyeron, sobre este apartado, en un tono negativo, pues ante la posibilidad de ingreso en cantidades mayores a lo acostumbrado de estudiantes con necesidades educativas especiales, pensaron *que la Ibero necesita más recursos para, para tener ese tipo de personas y lo de la infraestructura que en realidad no nos, **no** nos da a entender que, que efectivamente **estamos preparados***, según sus respectivos comentarios. Sin embargo, este ambiente con cierto recelo y preocupación obedeció, principalmente, a que regularmente no surge en demasía la cantidad de aspirantes discapacitados a ingresar, ya sea a las filas del Departamento de Humanidades o cualquier otra división académica, y esto debería generar mayores preguntas sobre una tentativa respuesta a esta baja incidencia, lo que conducirá a fenómenos ligados a la invisibilidad o ‘construcción social del no mirar’, desde la perspectiva gestora institucional. También se aduce a lo explicado en la unidad anterior: el imaginario del paradigma humanista ignaciano para el desarrollo educativo proveía la ilusión de que efectivamente la inclusión madura por sí sola y se desenvuelve ampliamente, lo cual encerraba estas incongruencias entre el ‘ser’ y el ‘deber ser’, además de una profunda falla gestora estratégica y comunicativa.

Es importante resaltar la visión llana de un estudiante entrevistado que, sin pretenderlo, logró superar la ideología que subyacía en la dinámica escolar y consideró que, desde la difusión y otros planteamientos que determina ANUIES (s/f), *simplemente hay mucho espacio donde se pudiera trabajar para mejorar esas áreas de acoger a personas con discapacidad, por ejemplo, aquí hay una revista aquí en Ibero y se pudiera hacer si se llegara acoger a personas con discapacidad, eso es lo que pudieran hacer*, concluyendo con sus palabras que la importancia capital, al menos en la gestión para el combate de dificultades de acceso al currículum, radicó nuevamente en las habilidades gestoras y en el recurso humano insuficientemente aquilatado.

Por último, ya insertados en el currículum, los profesores detectaron que la

práctica inclusiva también se veía atada en la operación de éste en su modalidad oculta, la cual no sólo se situaba en el aula, sino en toda la Universidad. El currículum oculto es, como se explicó en el desarrollo de la primera categoría, la transmisión larvada de los valores del maestro mediante actitudes, gestos y posturas (Universidad Complutense de Madrid, s/f), mientras que Arrieta & Meza (2001) lo concibieron como las normas institucionales y valores no reconocidos por el cuerpo académico y/o administrativo.

Uno de los docentes explicó su malestar cuando, en los grupos donde impartía sus materias, trataba de *acomodarles y si no* (surgía efecto en el alumno), *pues la sanción, ¿no?, es como 'pues te penalizo porque no tienes el nivel', y eso en vez de, puede ser, un elemento que en vez de incluir, excluye todavía más al sujeto, ¿no?, lo mecanismos que nosotros tenemos para abordar las distintas situaciones a veces no suelen ser tan inclusivas, podría ser que a nivel práctica podríamos estar excluyendo más que incluir*, demostrando cómo operaría comúnmente el currículum oculto, básicamente sostenido por dos pilares: la imposición de un perfil rígido del estudiante y el conductismo rapaz , por otro lado.

Es cierto que el enfoque por competencias posee elementos conductistas (Argudín, 2005; Tobón, 2008), pues dicha corriente nunca deja de estar presente en la educación contemporánea. Sin embargo, lo que expresó el profesor era una especie de 'castigo' por no cumplir el perfil que demanda el catedrático, no la materia. Sin embargo, en pos de una filosofía humanista, ambos paradigmas no coinciden, por lo que se observa, sobre el desarrollo curricular, una tendencia que se apoya en el conductismo (Ornelas, 1995), connotando que existe la posibilidad de que el currículum general no condujera a las recreaciones inclusivas, sino a la reproducción de "un conjunto de valores y creencias que se asocian más directamente con el capitalismo contemporáneo" (pg. 163), generando la impresión de que no es 'el alumno correcto en el lugar correcto', aplicando el sentido determinista que se encontró larvado en algunos de los participantes, así como aplicando las reglas y disposiciones de la sociedad capitalista, muy ligado al enfoque por competencias, donde los educandos rápidamente observan quién es el que detenta el poder en las aulas y cómo logra significarlo (Giroux, 1997).

Es común que las prácticas inclusivas, generalmente, contengan modalidades excluyentes en el currículum oculto, por lo cual encubre la dificultad con la que laboran los docentes y la percepción que tienen sobre el entorno escolar. Así, inician las etiquetas y categorías, que se observó hace algunos momentos, vertidas en los estudiantes de modo diferenciador. También en el uso de otros servicios como elementos remediales. Sin embargo, no siempre resultaba acertada dicha canalización, pues *son prácticas que en vez de incluir, los penalizan, 'como ya estás en el límite, entonces vete con los psicólogos a ver qué te dicen y cómo te ayudan, porque yo aquí ya no te ayudo', ¿no?; ya de entrada, mandarte a otro centro, ya físicamente te excluye, ¿no? y contradice un poco nuestro discurso de 'sí, tratamos de...', ¿no?*

En relación con el párrafo anterior es preciso situar que el proceso de la enseñanza también contiene tintes políticos que muchas veces pasan inadvertidos o son ignorados tanto por profesores como alumnos, y encubren el debate sobre la distribución del poder y qué tanto se realiza la práctica educativa desde los órdenes sociales, culturales, entre otros (Giroux, 1997). Es decir, cuando un académico intenta prescindir de su estudiante al momento que éste no logra estar al nivel de desempeño del alumno y genera rendimiento académico bajo, entonces se aduce que la decisión del profesor es sabia y monopólica, así que si no se concentra en la discusión y tentativa de encontrar un origen subjetivo a dichos comportamientos, se estaría entrando en una fase autoritaria donde la enseñanza no se moldea racionalmente a las características del educando.

La anterior coyuntura también debatió la manera en la que los catedráticos fueron conscientes de las relaciones de poder que existen en las aulas y las formas de utilizarlo para solucionar los problemas. Entonces, ubicar a los estándares y expectativas del profesorado, incluso de la institución, como elemento de detección de estudiantes que necesitan atención no resultaron ser el mejor predictor y cumplieron como herramientas diferenciales que colocaron al profesor como un ente incongruente de sus pretensiones y sus desempeños en los salones de clase.

También resultó contradictorio este procedimiento, donde el docente se sitúa operacionalmente en la estructura laboral de la Institución y decide que, si el comportamiento del alumnado se distancia cuantitativamente de las normas institucionales, entonces cortarían las posibilidades de emancipación, ya que puede ser labor del profesor, sin pretender ni ser un profesional de la psicología incluso de la educación, explorar las necesidades del alumnado y referir si realmente son acciones pueden ser abordadas desde su posición estructural o necesita el estudiante un apoyo especializado para tales eventos.

“Lortie comprobó además que una de las más graves deficiencias de los profesores era su enfoque subjetivo, idiosincrático, de la enseñanza. Al carecer de un marco técnico global a partir del cual desarrollar una metodología y el contenido, los profesores se veían privados de criterios significativos para moldear, guiar o evaluar su propio trabajo” (Giroux, 1997, pg. 77)

Como tal, los profesores se encontraban desprovistos de mecanismos que les asegurasen la rectificación de sus acciones, por lo cual seguían un curso que quedaba a expensas de la autocrítica y la práctica reflexiva, las cuales no siempre sucedían. Estas formas exclusivas, además de quedar a suerte de la ilusión de la filosofía humanista como remedio y prevención de las conductas de exclusión, no propusieron los remedios para intervenir en situaciones donde se ocasione esta disonancia cognoscitiva entre el profesorado. A pesar que en Ibero existen, casi al término del semestre, evaluaciones por parte de los estudiantes hacia los maestros, “hay un amplio margen de libertad (de cátedra) y (...) no hay manera de garantizar el cumplimiento (eficaz) de los programas” (Ornelas, 1995, pg. 162). Aunque no es para más, este ejercicio reflexivo que realizaron los profesores, en su grupo focal, donde detectaron sus propios actos exclusivos, conformaron la identificación de la influencia de la organización y los presupuestos políticos que la apoyan (Giroux, 1997).

Su propia advertencia, que puede ser generada mediante una plataforma estratégica de cambio promovida en toda la ola institucional y en los espacios de intercambio informal y formal como pueden ser los grupos colegiados, fue positiva pues también ha servido, como propia referencia y prematura pauta diagnóstica, de modelo identificador en casos donde el estudiante con dichas necesidades

educativas especiales no es extrovertido y, por su personalidad, se somete la exclusión y segregación del cuerpo académico: *si hubiera sido otra (persona), con otra personalidad, entonces se queda callada y se empieza a relegar, relegar y volvemos con lo que dicen, en vez de incluirla, la estoy excluyendo.*

Cuando adaptamos y confeccionamos un currículum inclusivo, estamos ofreciendo al estudiante la oportunidad de emanciparse, de cuestionar la realidad y a sí mismos, panorama nada sencillo, y a veces contraproducente, cuando existen alumnos con serios problemas motivacionales y actitudinales. Sin embargo, el riesgo debe estar presente para que ellos tengan “la oportunidad de captar la dialéctica dinámica entre conciencia crítica y acción social (...) de tal modo que los estudiantes tomen conciencia clara no sólo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino de cómo es posible sobreponerse a ellas” (Giroux, 1997, pg. 79). Es evidente, entonces que el manejo del currículum oculto es una empresa en todos los actores educativos que existen en UIA Torreón, desde los Directores Generales, los planificadores hasta los docentes y alumnos deben atenderla.

Es el alumnado el que brindaría espacios para comunicarse y conocer cómo perciben la influencia del currículum oculto en su formación, pues palpan el actuar docente y lo cotejan ante su propio sistema de valores y creencias, aunado a la ejecución de otros profesores que también realzan su arte de distintas maneras. “En ninguna otra parte se revela con más claridad la naturaleza del currículum oculto que en el sistema de evaluación” (Giroux, 1997, pg. 76). A final de cuentas, la evaluación siempre es motivo de zozobra, pues generalmente no se tiene la certeza de estar acreditando lo suficientemente bien a un estudiante, a menos que se incluyan aspectos académicos y no académicos (Giroux).

Por esta situación es que el grupo de coordinadores mostró serios problemas en referir cómo se puede articular una evaluación auténtica en el Departamento de Humanidades, pues de otro modo, *tendríamos que irnos más al enfoque por competencias, pero ahí determinarías al final de semestre si tienes el conocimiento, tienes la habilidad o no la tienes, así debería ser de decisivo, como mencionó uno de ellos.* Sin embargo, más tarde otro aportó que *a lo mejor hay*

alumnos que vienen más sensibilizados en cuanto a competencias, ocultando que en realidad romper esa estructura con los profesores es difícil, porque el profesor estaba acostumbrado a que él se le evaluaba de esa forma, y a veces replicamos esa forma en que nos educaron para precisamente, darle peso a una evaluación. Es decir, Departamental, incluso Institucionalmente, se ha pedido un trabajo interior a los estudiantes que ni los mismos docentes han sido capaces de demostrar en forma eficiente, lo cual transmitía el hecho que si se excluye a un estudiante con necesidades educativas especiales no sería porque no cumpliría el perfil de la licenciatura, sino porque no se era lo suficientemente competente para abordar su situación y lograr resultados con él acorde a su contexto y características.

Por tal razón es que, al entrar en contacto con los estudiantes, resultó que el currículum oculto reflejó la incongruencia sociocultural que se transmitía de un profesor al otro, sin que Ibero detectara y contuviera tal situación, en los que la filosofía y el statu quo pudieran hacer algo al respecto. *No sé por qué estoy excluyendo al alumno, que lo estoy haciendo sentir mal, porque estoy lastimando su autoestima, y además, dañando la parte ética de la profesión, porque hay cosas que te comentan los chavos que les dice un profesor que dices: ¿cómo?, ¿cómo es posible que esté pasando esto? (...) Alguna actitud. Alguna que dices: 'bueno, que se supone que yo estoy siguiendo la filosofía de San Ignacio de Loyola, ¿cómo es posible que yo pueda hacer o decir ciertas cosas que no son adecuadas, no?, por lo que "la estructura de la enseñanza escolar reproduce el ethos de la privatización y el egoísmo como actitud moral" (Giroux, 1997, pg. 80).*

Así bien, el 'Currículum oculto' que se produjo en el Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, con tentativo miramiento hacia el resto de la Institución, cobró significado cuando los docentes resultaron ser los grandes portadores de la antítesis del currículum oficial en su desempeño y contacto con los estudiantes. Su competencia mermada aunada a la falta de intervención institucional para identificar y solucionar este problema, es lo que ocasionó este rostro del currículum, sin embargo, el statu quo y la zona de confort del profesorado fue sólo la pantalla que ocultó su inhabilidad para reflexionar sobre

sus propios procesos de enseñanza y rol político, así como de la despreocupación de la Institución por verificar el grado de congruencia que se guarda entre su filosofía humanista y la gestión pedagógica revelando sus propias fallas escolares, así que el impacto generacional y el ostracismo intelectual del alumnado diverso pareciera que no facilitó una mejor operación docente, pero en realidad se esperaba que facilitaran el trabajo que no había sido procesado desde el propio gestor.

Por lo tanto, se puede concluir que el 'Estado de la práctica inclusiva' se encontró en actividad baja y con muchas áreas de oportunidad para su desarrollo. En primer lugar, la filosofía institucional, tan digna y pertinente como las demás, ha sido el pretexto para preservar la ideología y el statu quo que encerraron las prácticas educativas que se habían detectado en el Departamento de Humanidades.

En dicho estado inclusivo se observó que, efectivamente, inició el proceso inclusivo mediante la integración de un alumnado rico en diversidad sociocultural, pero no se habían contado con las suficientes herramientas para hacerle frente. Parte de estos utensilios no fueron brindados ni significados por la institución, por lo que se percibía una cierta desconexión comunicativa, incongruencia gestora y descuido del recurso humano para dinamizarlo aún más, incluido el alumnado entre tales actores.

También se encontró que las prácticas discursivas entre el alumnado confundían términos tan importantes como 'igualdad' y 'equidad', lo que se traducía en fallos aún mayores como la ejecución por parte de los académicos de actuar la 'homogeneidad' y 'heterogeneidad' pedagógica. Si a esta condición se le sumaban dificultades de acceso al currículum para estudiantes discapacitados, entonces se percibía una separación entre la planificación y construcción intelectual de la actividad escolar y la operación pedagógica, por lo cual esta disociación explicó con mayor evidencia la incongruencia en la habilidad gestora, la deficiencia comunicativa y el no aquilatamiento del recurso humano que revolucionara las tendencias operarias, adquiriendo voz para los sucesos que incumbían a su campo, incluyendo a los estudiantes.

Es así que explicado dicho 'Estado' conviene invitar al lector a proseguir su mirada en el análisis de la segunda subcategoría para conocer, ya una vez identificada la dinámica interior de la gestión escolar, cómo las tendencias externas a la Universidad afectaron considerablemente lo interno, por lo cual a la siguiente subcategoría se ha denominado como 'Influencia sociocultural'.

4.2.3.2 Influencia sociocultural

En íntima vinculación con lo anterior se necesita aclarar que los procesos internos de gestión siempre contienen elementos que refieren al marco en el que se desenvuelve la sociedad (Arellano, 2010), por lo tanto, las escuelas intentan no reproducir ni asegurar todos los fenómenos que acaecen en el ámbito colectivo, pero sí nutrirse de la sociedad, pues son quienes conforman las unidades escolares y quienes activan todos los acontecimientos que se esperan obtener por medio de la gestión (SEP, 2010a).

Ahora bien, ¿por qué la siguiente subcategoría se denomina 'Influencia sociocultural' si pudo quedar insertada como parte de las unidades de la 'Diversidad del alumnado'? Precisamente porque en la Universidad resuenan varios sucesos de corte social y la cultura es materia prima para la transformación, por lo cual, no sólo los educandos, sino también los profesores y directivos juegan parte en esta dinámica tan peculiar.

Desde el momento en que se esgrimió la palabra Influencia, ya se anticipó que la subcategoría, al igual que la categoría anterior, contenía elementos psicológicos que me permitirían explicar cómo éstos incidían en la gestión escolar y el comportamiento de la organización. Sin embargo, la psicología no es la única ciencia, sino que necesita de la sociología para explicar cómo este impacto cultural cobra vida y afecta en la caracterización del currículum oculto descrito.

Siguiendo a Baron & Byrne (2001), la influencia es la capacidad de una persona o situación de incidir en la conducta de las demás personas, por lo tanto, en un ámbito social resultaría en los esfuerzos por cambiar actitudes, creencias, comportamientos o percepciones, por lo cual tiene un alto impacto. Tantos los

autores antes mencionados, como Blanco, Caballero & De la Corte (2009) consideran que la conformidad, la aceptación y la obediencia son tres formas de influencia social, muy relacionadas entre sí pero con la diferencia de la apertura voluntaria a cambiar los patrones antes descritos, con lo cual influencia e interacción se encuentran estrechamente unidos.

Se invito al lector a situar su mirada en las siguientes palabras provenientes de un profesor cuando, en su respectivo grupo focal, se tocó el tema de la disciplina: *... en las otras universidades sí está en el reglamento, sí está penalizado: el celular no se mete al salón en clase, que yo creo que es algo que si estamos viendo que los dispersa, que no les está ayudando, que les quita la atención, pues sí está en nosotros poner, yo sí pongo en mi reglamento interno, en mi, en mi programa yo sí tengo 'prohibido el uso del celular'. Pero luego dicen: 'en el reglamento de la Ibero no dice que yo no puedo usarlo y en la clase fulanita sí lo saco' y, y entonces empiezas a entrar en un conflicto que dices... y no me voy a pelear por el celular, digo, cuando tengo muchísimas cosas más importantes que hacer.*

El párrafo anterior sirvió para ejemplificar que el tipo de influencia de tipo informativa surge cuando “sigue la huella de la evidencia, de las razones, del peso de los argumentos” (Blanco, Caballero & De la Corte, 2009, pg. 275), que aun siendo poco sólidos por el uso de la normatividad institucional y particular de los profesores, ciertamente explicó el uso de esta poca claridad para aplicar con rigor cada normatividad diferencial, y por lo tanto era un defecto de la gestión para amoldar el impacto que poseía la influencia social, como en este caso, el manejo a conveniencia de las reglas y límites permitidos, estableciéndose así un refuerzo cultural de la forma en la que los agentes educativos participaban en el proceso enseñanza – aprendizaje. Se le llama cultural porque refleja ser la expresión de una sociedad, revelando así costumbres, prácticas o maneras de ser ante distintos hechos.

Así es que se ha denominado como ‘Influencia sociocultural’ a aquel ejercicio, realizado por una o más personas, para incidir en la conducta de los demás, con lo cual refuerza o modifica las pautas de interacción e intercambio

real y/o simbólico en un área de acción interpersonal delimitada, en este caso, de tipo escolar. Así, esta influencia impacta en los mecanismos gestores, educativos, administrativos y académicos, para su conseguir el cambio esperado.

Para ejemplificar lo anterior, es necesario recurrir al estudiante que en su respectiva entrevista abogó para que los profesores utilizaran en su planeación didáctica los estilos de aprendizaje de los educandos. Dicho joven consideraba que era una buena estrategia, pero a su vez riesgosa, ya que cuando un alumno dibujaba en su cuaderno mientras se desarrolla la cátedra podía ser manipulada de muchas maneras... para ser más exacto, se refería a la disciplina: *se me hace que muchos se pueden 'colgar' de esto, siento que sí debe de estar muy claro esto (...) que esté bien dicho, ¿no?, o sea que esté bien puesto cuándo sí y cuándo no este tipo de cosas, reflexionando al mismo tiempo ¿hasta dónde es bueno, este, darles esa chanza?*

Con estas declaraciones, en apoyo de las emanaciones verbales expulsados por un profesor participante, se consideró que la influencia sociocultural entrañaba el poder como factor esencial de la gestión. El poder, ya se ha mencionado, es la forma de controlar a otros, con la facilidad de disuadir otros controles sobre uno mismo (Springs, 1991, como se cita en Barhruth, 2007), por lo tanto, el poder era y es un elemento que se desea conseguir, pues como apuntaban Baron & Byrne (2001), la necesidad de control y de individualización es una constante social, lo cual es muy entendible si hemos abordado la cuestión de la adolescencia.

El problema era centrar las cuestiones de poder en el marco gestor. Es muy sencillo: la gestión, como un campo evolucionado de la administración (Arellano, 2010), supone nuevos estilos de control de procesos, especialmente procesos de calidad, por lo cual siempre genera una resistencia casi inmediata por parte de los agentes que son controlados, en este caso, maestros y alumnos, mismos que podían afectar el curso de la organización, en su calidad de stakeholders.

Así, yéndome al ejemplo anterior, cuando dicho educando analizaba los pros y contras del uso flexible de los estilos de aprendizaje en la enseñanza,

estaba manifestando una forma de influencia sociocultural, que era la obediencia, misma que consiste en aceptar órdenes de figuras que disponen signos visibles de poder, por lo cual cuando algunos jóvenes observan que ciertos compañeros están aparentemente dedicados a otras actividades ajenas a las clases, los primeros los pueden interpretar como signo de desobediencia (Baron & Byrne, 2001), lo cual les facilitará la reproducción de algunas tácticas socioculturales para evitar responsabilidades y acreditar la materia con soltura.

También esta situación se pudo palpar a la mitad de la descripción de la anterior subcategoría, cuando hubo posibilidades de percatarse de la confusión entre igualdad y equidad, lo que acarrea dificultades técnicas entre la homo y heterogeneidad. Si un profesor o coordinador erige su trabajo, con ánimo de no afectar al resto de alumnos, en forma igualitaria porque así lo exige su compromiso ético y las dimensiones de la asignatura, trata “a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en realidad, como iguales en derechos y deberes, (así que) el sistema educativo es llevado a dar sanciones de facto a las desigualdades culturales iniciales” (Bourdieu, 1986, pg. 116 – 117), repudiando con actos las pretensiones educativas de la IES en particular y protegiendo los mismos privilegios que existen en la presencia o ausencia de la democracia escolar.

‘Aprendizaje social’ y ‘Utilitarismo educativo’ son las dos unidades que comprende la presente subcategoría, cuyo análisis se desarrollará de la misma manera en que se otorgó sentido a su aserto: de lo psicológico a lo sociológico.

Yo también veo ahí al profesor como, consciente o inconsciente, acabamos siendo modelos para los alumnos... te pueden ver como ese profesionalista de ‘cómo me podré desenvolver allá afuera’, de acuerdo a la experiencia que yo he tenido como profesora, verbalizó un miembro de los coordinadores del Departamento de Humanidades, demostrando algo que es entendido y aceptado: la influencia del catedrático en la vida de un educando a lo largo de toda su carrera. Obviamente estos modelos ayudan a catalizar a los alumnos, y así este comportamiento despierta expectativas de confianza y deseos de aprender en el alumnado.

Esta función del docente, en medida de cómo signifique su trabajo y concuerde con las características cognitivas y de personalidad del alumno, puede convertirse en 'modelo' o 'antimodelo', pero en cualquiera de los dos casos siempre se convierte en un referente, incluso está en condiciones de proporcionar el tan esperado o temido cambio de actitudes mediante la disonancia cognoscitiva (Baron & Byrne, 2001; Espíndola, 2000). "La competencia del modelo se infiere de los resultados de sus acciones (éxito o fracaso) y de los símbolos que indican esta competencia. Un atributo importante es el prestigio" (Schunk, 2012, pg. 134).

Los profesores son seres cargados de un esquema social y personal peculiar, por lo tanto también transmiten los valores que encierra la sociedad y son elementos vivos del intercambio cultural que sucede; así pues, su estrategia gestora también depende de la habilidad en la cual pueda fungir como un vaso continente de las expectativas y simpatía generadas por el alumnado, de lo contrario podría ver atentando, de pequeña a gran escala, su eficiencia social. Esta situación implica que ambos personajes pueden identificarse psicológicamente y establecer lazos interpersonales que dotan de mayor significado al vínculo ya existente entre ambos, ya sea en un sentido favorable o desfavorable, así que el rol de los docentes también puede adquirir otras facetas, como por ejemplo confidente, padre sustituto o cómplice, entre otros.

Sin embargo, el alumnado deposita expectativas que, por su edad y condición escolar, pudieran ser peligrosamente inmaduras respecto a la capacidad crítica que ya ha desarrollado el catedrático por su experiencia profesional y de vida. Curricularmente, su figura y acciones pueden generar el *choque cultural* que explicaban los coordinadores, al encontrarse los estudiantes con figuras que responden a otros modelos epistemológicos y axiológicos de carácter elevado que no fácilmente encontrarían en lo coloquial.

En el sentido desfavorable, el estudiante podría crear lazos con el profesor para accionar algún hecho a su favor, lo cual contradiría el procedimiento de las normas de trabajo institucionales o particulares de los diferentes profesores, ya que en Ibero la libertad de cátedra también se traduce en normatividades particulares de cada académico para gestionar con rigor sus

propias reglas de convivencia, calificación, entre otras. Un profesor apuntaba que, en el caso del manejo de los celulares y los aparatos de más reciente tecnología en el salón de clases, algunos docentes lo sancionan, mientras que otros son indiferentes, y *también el chavo se confunde tanto, porque luego 'este' lo hace de esta manera, 'este' lo hace de otra, y hay quienes unos ya saben cómo hablares, qué decirles porque saben que va a funcionar. Si todos siguiéramos una misma línea, hasta de la puntualidad.*

Esta discrepancia tan grande entre las distintas normatividades particulares ocasiona fricciones de distinto tipo entre profesores y educandos, como ya explicó, que van desde las faltas de respeto hasta la mella intencional en la disciplina. DiCaprio (2000) señaló que estas manifestaciones suceden por “la disparidad a través del aprendizaje por observación y la conducta que ocurre en la realidad (, y de este modo) se deba a la influencia primordial de las consecuencias de reforzamiento de la conducta aprendida” (pg. 490), gracias al reforzamiento vicario.

Pero, antes de avanzar, ¿qué es el reforzamiento vicario? Dicho término se utiliza para experimentar los beneficios a través de la observación de un modelo que está siendo reforzado o autorreforzado, lo cual convierte en factible la percepción que tiene el estudiante entrevistado al hablar que la flexibilidad didáctica podría permitir problemas disciplinares cuando los estudiantes palpan la oportunidad. De esta manera, se puede decir que la controvertida disciplina también era un factor impulsado por el aprendizaje social obtenido en las aulas, gracias también al currículum oculto que se dejaba entrever, pues “debe notarse que una violación a una regla o ley que permanece sin castigo, se supone que constituye una recompensa” (DiCaprio, 2000, pg. 489).

Los medios de comunicación, responsables de la generación o estimulación de cantidad de conductas y actitudes cuestionables, son aparadores con figuras humanas y no racionales que exponen el modelo vicario de aprendizaje y su simbolismo como una fuente de influencia importante (DiCaprio, 2000). “Numerosos estudios han demostrado que tanto los modelos de la vida real como los simbólicos influyen en la conducta de los observadores” (pg. 487),

lo cual explica que la cultura popular de la actualidad concentra sus esfuerzos en simplificar todo y eliminar dificultades (Jaim, 1999), incluso hasta la molestia de pensar.

Entonces, frente a una cantidad de personajes relacionados con la política, los deportes o la prensa rosa, demasiado debatidos en la actualidad, provoca que se den situaciones como la que narró uno de los académicos participantes: *O como una alumna me respondió, '¿por qué estás aquí?', 'pues, porque puedo llegar a ser presidente, así, si Peña Nieto no sabe ni los libros que leyó'*. A lo anterior, Jaim (1999) también reúne el análisis suficiente para advertir que la clase política en Latinoamérica se comporta más como una oligarquía rapaz que como un cuerpo de élite preocupado en invertir tiempo y esfuerzo por mejorar las perspectivas del país, connotando que los modelos vicarios también transmiten valores e información (Schunk, 2012), como se explicará en breves momentos.

Por lo anterior, cuando se considera, desde la visión de una alumna, que es fácil llegar a ser jefe de Estado, responsabilidad máxima en un país, por percibir a una figura con poca valía académica, supone ya una explicación ante tal ostracismo intelectual y el deseo vano de cumplir un requerimiento formativo que sólo es un simbolismo en una sociedad con valores meritocráticos.

Aunado a lo anterior, dicha revelación informa que la influencia que apareció entre los jóvenes, detectada en este estudio, era la informativa, misma que “está basada en el deseo de los individuos de ser correctos (esto es, de tener percepciones exactas del mundo)” (Baron & Byrne, 2001), siendo las conductas de los demás un claro referente como guía personal, lo cual no sorprende que las manifestaciones y actitudes de la sociedad, ya sea por parte de los padres de familia, maestros o un Ejecutivo Federal, sean convenientemente aceptadas, sin embargo, peligrosamente hace a los jóvenes “depender de los demás como fuentes de información de los distintos aspectos del mundo social” (pg. 382), lo cual completa la respuesta del problema del ostracismo intelectual.

En tal influencia informativa irradiada desde el espectro sociocultural, la necesidad de obtener una excelente nota a costa de procedimientos vanos

también explicó que los estudiantes no atinan a una comunicación eficaz con su entorno. Así, que si se ha mencionado que Ibero Torreón flaqueaba en una comunicación eficaz para el fortalecimiento de la gestión estratégica, entonces los educandos encontrarían en dichas flaquezas un eco a su fragor, entendiendo los mensajes que mejor se posicionaran a su inmadurez crítica, lo cual haría que, con ayuda del currículum oculto, los alumnos se encontraran vanamente preocupados por el número como símbolo de status y apatía por la formación que por la suficiente disposición para el aprendizaje como logro gestor de parte de la Institución.

Sin embargo, otro factor a tomar en cuenta son las actitudes de los padres y otros miembros de la sociedad que perpetúan y gratifican la aparición de conductas que obstaculizan el proceso enseñanza – aprendizaje, ya que es ahí donde se encuentran las *limitaciones que tienen, y nos lo hemos encontrado no en ellos, sino en los papás, en donde les decimos: ‘es que no puede’, y contestan: ‘no, lo que quiero es que esté ahí y no me lo den, no lo echen para afuera’, entonces el no aceptar también, quizás por falta de conocimiento, quizás por temor, este tipo de habilidades distintas o tener cierto grado de capacidad que no da para lo esperado en lo ideal*, colocó a los estudiantes fuera de la conciencia sobre los riesgos y las exigencias que emana la sociedad sobre ellos, que son los futuros profesionales de las diversas disciplinas humanísticas. Por tal aspecto, es que “las actitudes que ellos perciben en la realidad, y que poco tienen que ver con los valores que decimos compartir, son las claras señales que guían la educación de las nuevas generaciones” (Jaim, 1999, pg.45).

Lo anterior también significa que la gestión escolar, enfocada a aspectos tan básicos como la disciplina o la aplicación de normas para un adecuado ejercicio cultural universitario, estaba amenazada realmente por la influencia que provenía de este aprendizaje social y, de la cual, la Universidad no estaba lo suficientemente preparada para afrontarlo con claridad. Así que esta IES representaría, como cualquier otra, un contrapeso cultural a nivel sistémico, pues proporcionaría otras vías de entendimiento de la realidad y estudio de la misma, obstaculizando más la estrategia gestora, tanto nivel escolar y pedagógico.

Los coordinadores expresaron que *queremos que el muchacho sea autogestivo, o sea independiente, o sea responsable, cuando no lo hemos hecho responsable, pero si además de eso, además de esa cuestión cultural, eh, le añadimos a que el muchacho está teniendo este tipo de discapacidades, pues la pregunta es ¿sí puede?*, denotando que la gestión, ya fuese escolar y pedagógica, se encontraba frontalmente con el espectro sociocultural que aletargaba la construcción de competencias genéricas previstas por el Departamento y la Institución, así que se complicó más el escenario propicio para la formación de un estudiante crítico e independiente, tanto emocional como intelectualmente hablando.

Entonces, el contar con la presencia de padres de familia que no eran conscientes ni francos respecto a la condición intelectual, emocional y/o cultural de sus hijos, colocó a la misión y visión institucional frente al mazazo de la sociedad que demandaba y demanda en la educación superior, más aun en Ibero por ser una Universidad de tradición jesuita, la producción de profesionales competentes a nivel global, cuando la realidad era otra, “es decir, se deposita una desmedida expectativa en que la escuela resolverá problemas sociales predominantes, como la delincuencia, la drogadicción y la desocupación. Los aspectos directamente vinculados al desarrollo intelectual quedan relegados a un segundo plano” (Jaim, 1999, pg. 51), sin que estos padres de familia fuesen capaces de posicionarse frente a la realidad situada y contextual de los educandos, quienes presentaron las características enunciadas en la categoría pasada y que nublaron el entendimiento que permitía identificar las necesidades educativas especiales. A razón de lo anterior, los mismos profesores desearon ser honestos y brindar respuestas sensatas a tal realidad, acercarse a *los padres de familia sería como decirle: ‘¡pues abusado!, vamos a, a darle lo que se pueda para mejorar, pero no hay garantía’*, siendo una respuesta no muy diplomática ni estética en la arena educativa, pero muy cierta desde la práctica cotidiana.

En una sociedad interesada en la competición y el posesionismo individualista, el interés por el bien material ordena nuevas formas de que la escuela mantenga tales valores y los recodifique mediante sus aspectos

escolares (Bourdieu, 1986; Giroux, 1997), siendo “el estudio, el esfuerzo, y el trabajo no (importantes) para poder triunfar, triunfo que es interpretado como sinónimo de éxito” (Jaim, 1999, pg.62). Elemento lógico por el cual la educación era concebida desde un plano no muy relevante y las calificaciones, símbolo educativo de la acumulación capitalista y el statu meritocrático, invitaba a que los jóvenes pudieran verter expectativas irracionales, donde los coordinadores aceptaron que la evaluación debería trascender el símbolo numérico, pero en casos específicos, se cuestionó uno de ellos, si un empleador supiera a conciencia el récord académico de los practicantes y candidatos a contratación, *reaccionaría culturalmente como reaccionamos nosotros, ¿verdad? Pues no, pero si ya lo conoció antes de conocer el número*, entonces la suerte sería otra.

La posibilidad de cambio se empequeñece “mientras que los chicos vean que las conductas opuestas no sólo son socialmente admitidas, sino que hasta parecen constituir un requisito imprescindible para alcanzar el éxito, reflejo en la admiración de los demás” (Jaim, 1999, pg. 79), siendo que *nos falta mucha madurez, yo creo, como país a lo mejor, como sociedad, para tener otro tipo de evaluación y hasta autoevaluación*, y por lo tanto, de concepción realista y trascendental de la educación, como mencionaba una psicóloga de COE. Como se pudo observar con anterioridad, la afición por el número evaluativo, como símbolo de statu era una costumbre social que la Universidad, lejos de erradicarla, no contaba con las suficientes herramientas y/o estrategias para combatirla, por lo que notaba que seguía siendo sumativa, no formativa ni situada en el estudiante y su contexto, así que los propósitos contenidos en la misión institucional, donde se esgrime la formación de personas íntegras, quedaba eclipsada por aspectos que no habían sido asidos con fuerza, sólo tomados en cuenta, careciendo, como ya he dicho, de estrategias.

Haciendo gala de la honestidad, un coordinador consideró que *también hay una estructura social muy fuerte, donde, en principio, el número no te refleja en nada el conocimiento, sin embargo, el número representa el porcentaje de beca que puedes tener en la institución, y a su vez, el número tampoco te dice la capacidad del alumno*, pero sí permitía el reconocimiento social esperado que, a

final de cuentas, era parte de sus necesidades emocionales básicas como 'adolescente postergado'. Convenía revisar las bases sobre las que sucedía la gestión escolar y pedagógica, en las cuales existían los escollos por donde se trasminaba la influencia sociocultural y, encontraba tal resonancia, que pareciera que la respuesta oportuna ante un alumnado considerado acrítico era un silencio armonioso, o bien una exquisita continuidad de los embates que reviste la sociedad y sus tradiciones.

Ante modelos vicarios que ejercieron influencia no siempre respetuosa, como fueron las figuras de los medios de comunicación, los coetáneos y hasta los padres de familia, no sorprendía que el estudiante no se alarmase por su estancia condicionada ante el bajo rendimiento académico: *Nuestros estudiantes detectados no acuden, ni buscan la tutoría, ni acuden al COE, pese a que al estar amonestados y al estar condicionados están obligados al menos para, para una primera entrevista*, como lo expresó un coordinador. No eran capaces de asimilar el riesgo que suponía estar bajo dicha condición, revelando que su inercia ante la responsabilidad e inmadurez crítica les facilitaba razonar su condición a modo sincrético: *Ahorita los, los alumnos de hoy no asumen las consecuencias, incluso están reprobados matemáticamente y no te creen. O sea, entonces hasta el último día creen que van a pasar, matemáticamente ya no puedes pasar, o sea, 'aunque te trajeran y sacaras diez en todos tus proyectos que te faltan, en sí ya estás reprobado', no te la creen*. Dicha expresión patógena de pensamiento era producto de una cultura moderna empeñada en simplificar las dimensiones de la vida y en una excitación visual continua, por parte de las nuevas tecnologías (Guinsberg, 2001; Jaim, 1999), solapado por figuras de connotaciones culturales que explicó a su vez que *por algo llegaron acá, con estas deficiencias, por algo llegaron. Hubo alguien que al final lo pasó o le ayudó (al educando) o, al final tuvo todo lo que hay que hacer, y lo pasó*, estando lbero en el riesgo latente y constante de repetir tales patrones si no era capaz de reflexionar sus procesos gestores.

Por último, ya entendido lo anterior, es fácil comprender por qué se originó la segunda unidad de análisis: 'Utilitarismo educativo', considerado como aquella

educación en la que se espera revista ganancias sociales acordes al modelo de valores que impera en la sociedad. Cuestiones tan importantes como la *disciplina... se ha perdido tanto, se ha perdido el respeto, la disciplina, es como que perdieron parte del sentido de a qué vienen*, mencionó un profesor, que sentía que la educación se había desvirtuado en un nivel sorprendente. “La preocupación central de nuestra sociedad es que lo que aprenden los jóvenes les ‘sirva’. Pero lo que ‘sirve’ está, cada vez más, relacionado con la vida profesional, con el beneficio económico” (Jaim, 1999, pg. 86).

La educación se ha configurado como un gran negocio, ya sea desde el ámbito estatal o privado, por las grandes sumas de dinero que se ven involucradas. Cuando se crece bajo tal aprendizaje social, como el que se explicó en la unidad anterior, la educación es estimada bajo los valores que emite la sociedad, por lo cual *veo que la amplia mayoría de las personas están aquí como para ganarse un título*, verbalizó un estudiante, lo cual explicó la carga hegemónica que se encuentra concentrada en la educación superior, en la que el título profesional ha desplazado al nobiliario, obteniendo un prestigio social, pero no una satisfacción personal (Ornelas, 1995).

Esta unidad también explicaba “la finalidad pragmática que persigue (...) profundamente injusta para con las generaciones actuales, a las que niegan la posibilidad de comprender, en toda su amplitud y complejidad, el fenómeno de lo humano” (Jaim, 1999, pg. 95), prestándose a la cosificación y masificación de los seres humanos en su calidad de homo sapiens, supeditando la función racional a la estela de producción económica, pues se les preguntó: *¿por qué estudias esta carrera?, ‘por el dinero’, y ya de entrada el supuesto es equivocado, ¿verdad?, es necesario tener dinero, pero métete de comerciante si quieres conseguir ‘lana’, pues haz otra cosa, ¿no?, no necesitas estar aquí tantas horas sentado para ganar tanto dinero*, afirmó un profesor. Entonces la gestión escolar también se veía impactada por tal demanda, que siendo real bajo los cánones de la globalización y el ejercicio neoliberal de la sociedad (Pozner, 2000), la carga hegemónica se habría filtrado en el statu de la Universidad y habría bloqueado el alcance que originalmente contiene la filosofía educativa de la Institución para

+contener las expectativas utilitaristas sobre la educación que imparte Ibero.

La gestión estratégica es un trabajo humano (Arellano, 2010; SEP, 2010a), por ello es que solicita se entre en práctica los principios del liderazgo colaborativo, el trabajo colegiado, la rendición de cuentas, la transparencia, entre otros. Asimismo tiene el reto de procurar que la operación educativa se mantenga a la vanguardia, actualizada, incluso, estando al día con las exigencias de un mundo voluble y exigente. Esta situación ha obligado que Ibero Torreón desee colocarse como un organismo escolar competitivo con otros entes privados, capaces de producir profesionales de alto impacto. Tal es así que se puede observar, incluso, adaptaciones curriculares significativas para las personas con evidentes muestras de discapacidad, como lo afirmaron los coordinadores, a modo de diplomados.

Tal escaparate no es fácil e implica la revisión de procesos internos que busquen la transformación activa de la sociedad por medio de sus egresados. Por la anterior razón es que buscan que el enfoque por competencias moldee a estudiantes con dicho perfil académico. Sin embargo, cualquier estrategia organizacional y diseño curricular deben estar sustentados en la previsión de qué tipo de sociedad existe en el medio circundante y cuáles son las demandas en específico, en lo llano y sencillo, se esperan de la oferta educativa, en este caso, responda a las urgencias colectivas. Recordando a la filosofía rousseauiana, la sociedad no siempre responde con el cúmulo de racionalidad esperada, por lo tanto sus expectativas también son cosificables y contradictorias.

El peso cultural de Ibero es precisamente concebirse como un ente gestor, crítico e intelectual, que escape a las pretensiones fallidas de una sociedad, lo cual no implica una disminución de la matrícula. Al contrario, utilizando las palabras de un estudiante entrevistado, *sería un gasto pero saldrían muy bien preparados, las personas dirían: 'salió de la Ibero, ¿ya viste?, la Ibero está con todo ahora, está sacando buenos' y crecería, a largo plazo, crecería el número de alumnos que están en la Ibero*, escapando al tan temido pero siempre presente currículum oculto, cumpliendo, en forma congruente, con su estilo inclusivo, donde, sin necesidad de etiquetar en necesidades educativas

especiales, se proporcionaría “a los jóvenes la habilidad del pensamiento desarrollada sobre la base de conocimientos concretos, que les permitan reaccionar inteligentemente ante los cambios incesantes, incluso tecnológicos” (Jaim, 1999, pg. 90).

Sin embargo, la estrategia gestora escolar también debe radicar en dichas expectativas y fantasías de la sociedad, pues cuando los estudiantes afirmaron que se han aburrido de las clases, en palabras del alumno entrevistado, se colma la paciencia y entonces *es muy difícil llegar ‘y hacerle circo a los chavos’ para que te pongan atención, no somos payasos*, como explicó una responsable de COE, sin que se logre transmitir que la educación es un esfuerzo disciplinar, pues “desaparecen las figuras paradigmáticas cuyo valores se querían destacar, a veces exageradamente, y son reemplazadas por la valorización del entretenimiento, el ocio y la diversión” (Jaim, 1999, pg. 98).

No debe olvidarse que esta reacción pueril del ente sociocultural visualiza, no en todos los casos, a la Ibero con filosofía humanista como una alternativa educativa posmoderna, ligera y sin complicaciones intelectuales, en las que los jóvenes se desenvuelvan en ambientes seguros, sin tomar en cuenta que peligrosamente, si Ibero no asume reflexivamente tal demanda, se colocaría como un calmante de nuestra cultura lagunera, afectada ferozmente por las crisis financieras, la inflexibilidad societal y la violencia emergente.

Es así que se concluye que la presente subcategoría es el resultado del impacto social y sus ceremonias, intentando verter en Ibero los mecanismos por los cuales los educandos han aprendido a denostar la función formativa de la educación superior y la disciplina que supone, optando por valorar aquellos modelos de aprendizaje, ya sean reales o simbólicos (DiCaprio, 2000), cuyas conductas sean opuestas a tal axiología disciplinar, y sin embargo, obtengan alguna gratificación directa o indirecta, perpetuando su inmadurez crítica y su inercia ante la responsabilidad.

La influencia sociocultural es contradictoria, pues se espera un trayecto educativo cargado de utilidad y entretenimiento para la sana construcción académica, sin embargo, tales expectativas son la resulta de fantasías propias de

una cultura despreocupada por el razonamiento y fijada en el individualismo y la competitividad como caracteres comunes que utilizan convenientemente los educandos.

Una parte importante que se debe recordar es que la gestión escolar estaría encargada de normar los procesos y proponer los dispositivos académicos por los que se ha de regir la vida educativa, por lo tanto, la influencia sociocultural siempre es materia prima para realzar la educación que se está llevando a cabo; sin embargo, es labor de la Universidad crear y mantener una estrategia que responda la educación informal que han recibido los alumnos, al resorte sociocultural que puede ayudar o beneficiar la misión institucional.

La gestión escolar se ha visto envuelta por esta dinámica y no ha ofrecido un papel relevante en su respuesta, detectando que la misión y la filosofía han sido eclipsadas por tal influencia, pues su debilidad ha sido aprovechada ampliamente, repitiendo algunos de estos patrones que han perpetuado la inmadurez crítica en los jóvenes y desaprovechando, como se señaló en la subcategoría anterior, la comunicación emergente del recurso humano, constituyendo una guía invaluable para su marco de operación.

Ya una vez establecido el 'Estado de la práctica inclusiva' y la 'Influencia sociocultural' es propicio apuntar hacia las causas que mantienen tal gestión escolar, mismas que se encuentran en esta última unidad 'Dificultades en el procedimiento institucional', cerrando el análisis de la última categoría y dando paso a la explicación metacategoría.

4.2.3.3 Dificultades en el procedimiento institucional

Esta última subcategoría básicamente está referida a los problemas gestores que poseía Ibero Torreón para desarrollar adecuadamente el proceso de inclusión educativa. Básicamente, la gestión escolar, influida abiertamente por el impacto sociocultural que bordeaba los contornos de la Institución, entrañaba ciertos manejos que se antojaron difíciles de abordar, no por su impotencia administrativa para hacerles frente, sino porque no fueron atinadamente dirigidos hacia la

inclusión.

Las 'Dificultades del procedimiento institucional' marcaron asuntos que no sólo competían al Departamento de Humanidades, sino también a toda la Universidad, por lo cual esta división se encuentra sujeta a los cambios y disposiciones emanadas desde la zona cupular que los realiza hacia toda la escuela. Por lo tanto, se considera conceptualmente a esta subcategoría como las peripecias gestoras que existieron para impulsar la sinergia escolar que favoreciera el cumplimiento de metas y objetivos institucionales y departamentales hacia la inclusión.

Dichas peripecias se concentraron en las dos unidades de análisis que incumbieron a la competencia gestora para el desarrollo de la inclusión, las cuales fueron 'Debilidades estratégicas' y 'Problemas de reflexión institucional', mismas que resultaron esenciales en la competencia inclusiva y que ambicionaba desarrollar Universidad Iberoamericana Torreón.

Desde estos últimos años, a nivel sistema educativo, se pretende que las IES públicas y privadas promuevan su debida gestión estratégica para tornar eficaz los engranes que aseguren los ambientes de aprendizajes previstos en el marco de la misión institucional. La estrategia, que parte de los anales de la milicia, representa una 'hoja de ruta', en la cual se opacan la incertidumbre y controla las complicaciones educativas a través de la planeación y análisis de los planteamientos gestores (Arellano, 2010; Cortés, 2009).

Si la gestión está concentrada en las diligencias concurridas por el factor humano de una organización para el logro de las metas establecidas, entonces la gestión estratégica busca, ágilmente, la promoción eficaz de los responsables, utilizando el caudal cognitivo para planear, visualizar a futuro y resolver problemas, entre otros, con lo cual si existen debilidades en este rubro, la respuesta institucional ante ciertas dificultades se puede volver aletargada, insuficiente o trivial, dependiendo de las habilidades con las que cuente Ibero Torreón. Durante la recolección de datos, la 'Debilidad estratégica' resultó en una respuesta inadecuada ante los problemas propios de la inclusión y los factores colindantes al mismo.

Muy relacionado con la primera subcategoría, estaba el hecho de la integración de una diversidad de alumnos en el cuerpo estudiantil, que si bien siempre es bienvenido, no resultó obvia la tenencia de respuestas estratégicas para la permanencia exitosa de tales alumnos. *Entonces yo creo que ahí al principio al, al ingresar algo está faltando ahí para poder detectar ciertas cosas que dificultan la formación superior, comentaba un profesor en su respectivo grupo focal, mientras que otro docente espetó que si nos vamos a animar a aceptarlos deberíamos de tener la estrategia para responderles a ellos y al resto de la comunidad.* Esta situación, explotada con anterioridad, obedeció a dificultades institucionales para esgrimir un adecuado proceso de planeación, donde la selección de alumnos sea acompañada por la identificación de fallas personales y académicas que entorpecerían su actuación, en los casos de alumnos no discapacitados.

Es necesario aclarar que Ibero Torreón realiza la aplicación de un examen de ingreso a carrera preestablecido por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL) como filtro de ingreso. A su vez, habiendo obtenido el puntaje mínimo para su ingreso, acuden al Centro de Orientación Educativa (COE) para la administración de test psicométricos de inteligencia, en los cuales se explicitan sus habilidades y debilidades para que sus respectivos coordinadores estén conscientes de su nivel formativo e intelectual. Esto fue explicado por uno de estos agentes al final del grupo focal: *Siempre se ha trabajado con diagnósticos, ahora se está trabajando con un instrumento muy puntual que es el que nos da esto, de... su proyección académica y a nosotros los coordinadores nos ayuda mucho, porque lo ves a nivel grupal y luego a nivel individual. Entonces a nivel grupal nos dice: 'el promedio de tus alumnos en lectura es bajo', pues entonces ya puedes generar estrategias con profesores. Estructuralmente sí contamos con eso.*

Sin embargo, parecía que tales eventos eran insuficientes al punto de parecer invisibles o casi invisibles ante la mayoría de la comunidad universitaria investigada, pues al expresar constantemente los profesores que los responsables de la promoción de la oferta universitaria e ingreso podrían fijar

otras maniobras diagnósticas delató que la estrategia inclusiva había fallado, pues cumpliendo el objetivo de atraer la mayor cantidad de alumnos posibles se debilitó la consecución de tales situaciones. La anticipación implica planificar o proyectar la acción, donde podrían caer preguntas como ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos? y ¿qué hacer? (Pozner, 2000) quedaban sin respuesta, al menos esa impresión surgió cuando quedaron desconectados la promoción, ingreso y permanencia educativa de los alumnos, nuevamente volviendo al tema de la comunicación como pieza esencial de este problema.

Tal situación sucedió con algunos alumnos discapacitados que recientemente estudiaron en la Universidad, en el Departamento de Humanidades, en la que ha aparecido la transformación de la oferta educativa a modo de diplomados, tal como lo señaló un coordinador, quien expuso que al educando discapacitado *no se le ofrece la licenciatura, sino más bien se le, se le adaptan algunas materias que pudiera llevar. Entonces se le da una especie de diplomado, aunado a que se les ha ofrecido materias que puedan ser revalidadas, digo, que puedan ser validadas, luego aunque sea bajo un diploma con las características que tiene un diplomado, (pero) han sido casos excepcionales.* Tales ambientes resultaron efectivos pero no necesariamente son positivos por completo, sino remediales, pues las adaptaciones significativas, precisamente, son estrategias de alto impacto destinadas a modificar el currículum preservando hasta el último momento los objetivos homogéneos que existen para todo el alumnado (Aranda, 2008).

Lo anterior reflejó una incongruencia en tal coordinador, quien antes consideraba que la Universidad no puede en ningún momento volverse *remedial* ante las múltiples deficiencias formativas previas de los estudiantes, pero sí lo es cuando un estudiante diagnosticado plenamente con una discapacidad recuerda a Ibero Torreón que adolecen de reflexión para afrontar tales problemas, pues es propio decir que la anticipación es elemento reflexivo que contribuye a una potente toma de decisiones (Pozner, 2000), con lo cual al existir momentos oportunos de reflexión autocrítica como lo es un grupo focal como el que acaeció, sobresalieron las tentativas estrategias de solución a dichas eventualidades, tal

como lo señaló otro coordinador, quien mencionaba que Ibero Torreón puede *oficialmente trabajar una especie de salida intermedia, como técnico profesional, quizás, y haciendo una culminación de varias áreas disciplinares*, sin que ésta sea una propuesta original, pues en 1999, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) esgrimió en el documento 'La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo', que invitaba a todas las IES a desarrollar opciones de materias y módulos, así como programas que facilitaran la incorporación al mercado laboral, contando con salidas intermedias, tal como se ha propuesto bajo el cobijo de las competencias.

El ingreso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como otros que carecen de aquellas, se encontraba trastornado por la ausencia de una estrategia certera que facilitara la gestión inclusiva de tales educandos, pues probablemente existía un problema de actitud en los gestores, tal como lo enunciaba Pozner (2000), pues dicha actitud es una reflexión que prepara los proyectos por venir, lo cual era evidente una profunda falla en aquellos, pues ante los ojos de los profesores, estudiantes, psicólogas de COE, incluso coordinadores, pareciera un proceso inacabado, suficientemente intangible para operar oportunamente con dicha planeación.

Las palabras enviadas desde los grupos focales de coordinadores y profesores explicaron, por sí solas, que la local Universidad Iberoamericana adolecía, al menos en materia de diversidad, de aprendizaje de la experiencia y el trabajo en equipo, hago la aclaración, conformando grupos de discusión entre personas de diferentes niveles de operación, según el organigrama de la Institución. Esto implica, como dice la SEP (2010a), que el pensamiento gestor no opera bajo principios sistémicos, pues no se responde con estrategias a los problemas que ya han sido identificados.

A lo anterior se agrega la coyuntura que supuso el seguimiento a tales estudiantes que habían sido señalados por tales necesidades u obstáculos para su propio aprendizaje: *pero ya no ha habido segui, un seguimiento puntual; sí se avanza, pero no hay un seguimiento puntual, es hasta el final del semestre que se les avisa que no fueron a COE y ahí va la otra bandera de amonestado o de*

condicionado, o incluso de baja, como expresó con preocupación una autoridad del Departamento, en donde tal proceso contemplaba implicaciones irregulares y contradictorias, es decir, *cada estudiante que saca su mala calificación, que no alcanza el puntaje de calidad, es referido aquí con nosotras*, explicó una responsable de COE, las cuales hacen la evaluación pertinente y empiezan la intervención, ya sea mediante su incursión en talleres o sesiones individuales. A pesar de lo anterior, muchos estudiantes no asistían como ya se ha mencionado y complicaba más el seguimiento puntual de tales alumnos, que para algunos informantes son los estudiantes con necesidades educativas especiales sin discapacidad.

En términos educativos, no se había procurado un abordaje curricular, mediante sus respectivas adaptaciones, en donde la detección de estudiantes con diversos obstáculos para el aprendizaje, ya fueran necesidades educativas especiales de corte socioemocional, trastornos del aprendizaje o de otra índole, fuera establecida mediante acciones enlazadas entre COE, coordinadores y profesores, para que en el marco habitual del desarrollo curricular sucedieran tales adaptaciones. Sin embargo, *tampoco estamos teniendo como los remediales, que no me gusta para nada la palabra pero en muchas instituciones tienen sus propedéuticos, tienen sus cursos remediales y de inicio, y si vienen mal, pues tome este semestre algunos cursos. Aquí no los tenemos*, comentó un maestro.

Blanco (2007) señala que las adaptaciones curriculares aparecen cuando la oferta educativa, que no el alumno, no puede responder a las necesidades diversas de quienes poseen obstrucciones particulares, procediendo a tomar decisiones para modificar o complementar el programa oficial. Fue en este proceso de toma de decisiones donde todo se venía abajo en el caso que incumbió a la investigación, lo cual dio la impresión de que algunos miembros gestores actuaban como stakeholders, bloqueando el proceso de toma de decisiones, ya fueran los académicos, los administrativos, los estudiantes o las figuras intra y extramurales de mayor impacto en el alumnado, como pudieran ser los padres de familia; sin embargo, la falta de comunicación no ayudaba a

clarificar cómo pudieran actuar tales stakeholders y el peso que llevaba su actuación.

COE reveló que el papel de los coordinadores ante tales hechos ha sido esencial, pues *claro que ahí están arreando a los chavos, les hablan, les dicen '¿qué te pasa?', están ahí al pendiente, pero bueno, a veces es difícil abarcarlo,* más si el contacto afectivo sucede con ciertas pesadumbres, pues a pesar que *sus coordinadores siempre están ahí, o sea, los coordinadores siempre han tratado que el chavo se acerque a ellos, hay cosas que, obviamente, los chavos no les platican, ¿por qué?, porque no les tienen confianza, sino más bien a nosotras nos cuentan.* Es evidente que las figuras de autoridad no siempre despiertan las mejores reacciones afectivas en el alumnado, más aun cuando su inmadurez es notoria, pero si los estudiantes no se acercan con frecuencia a COE, entonces los problemas, ya sean académicos y exclusivamente emocionales, se podrían volver un maremágnum, ya que el control del tiempo es importante, pues si se descuidan los problemas durante cierto período, podrían degenerar en crisis de cualquier tipo (Pozner, 2000).

Aunado a lo anterior existe también, como ya he señalado en el caso del determinismo o en la transformación de la oferta educativa, una contradicción importante en el pensar de los coordinadores, no todos, pero sí en algunos quienes consideraron el seguimiento efectuado en forma positiva, tal como lo esgrimió uno de ellos, quien aseguró que *algo que sí se tiene y sí se hace es el seguimiento, y tan se le da que al final de cada semestre hay un corte donde tú vas viendo el comportamiento del alumno.* Cuando mencionó las palabras *al final de cada semestre*, denotó, además de su incongruencia, la evaluación sumativa que ha sucedido en la evaluación, no formativa ni auténtica, centrada en los procesos que, en el caso de los coordinadores, como figuras académico – administrativas, la segunda función se volvió de mayor envergadura que la primera, así es fácil que se pierda la centralidad en lo pedagógico (Pozner, 2000), no advirtiendo que tales condiciones los vuelven, como cualquier figura de autoridad, en stakeholders internos.

Otros factores que explicaron la ausencia de estrategia, vista mediante las

debilidades de la anticipación al futuro y resolución de problemas, también sucedió en el seno del trabajo cotidiano en el aula, específicamente los factores que más aquejaron al profesorado entrevistado en su grupo focal: la normatividad para reglar la puntualidad y otras formas de indisciplina, así como el abordaje educativo mediante el desarrollo curricular.

En el Departamento de Humanidades de Ibero, la manifestación abierta de la debilidad de estrategia fue *la disciplina... la disciplina en todos los sentidos: desde llegar temprano hasta saber escuchar al otro en el aula mientras participa, escuchar al profesor cuando está exponiendo porque en la actualidad con estas herramientas tecnológicas no hay una norma clara que impida que pueda hacer uso de ellos*. Como he señalado con anterioridad, en Ibero Torreón existe en el marco disciplinar una libertad que permite a cada profesor esgrimir su propio reglamento que mejor se acomode a la materia y su operación.

Tal situación permitió que algunos profesores relajaran aspectos tan esenciales como la puntualidad mientras que otros los redoblaron. Como también se apuntó respecto al currículum oculto, estas situaciones ocasionaron que los estudiantes reforzaran los aprendizajes benignos de la educación informal y aprovecharan las coyunturas existentes para obtener beneficios a su favor. Así, quedó demostrado que la misma estructura normativa favoreció la aparición de stakeholders, pues la filosofía y misión les ayudó a justificar sus propias expresiones, mismas que evidenciaban su inmadurez crítica y su inercia ante la responsabilidad, nominada por coordinadores y profesores como adolescencia postergada.

Entonces, la superposición de dos normatividades, la institucional, que abrazaba los criterios indicados para la acreditación de materias, y la particular del docente, que abrigaba los criterios para la convivencia, entrega de trabajos o evaluación, ocasionó que la identificación con la filosofía humanista no fuera interpretada de la manera correcta, dando paso la generación de stakeholders y su consiguiente conflicto con otros agentes, siendo así una lucha entre maestros y estudiantes.

Estos conflictos crearon el ambiente propicio para que la inclusión

educativa no evolucionara, o al menos, lo hiciera desde su estructura más superficial, por lo tal se imposibilitó la conciencia que el estado del ambiente psicológico organizacional y las ramificaciones de las estructuras del poder fueran contrapuestas, en lugar de intercambiables. A raíz de la anterior, era necesario “poseer un mapa de los procesos de toma de decisiones tradicionales en la entidad, de tal forma que se tenga una base para encontrar los valores básicos de la organización (...) estableciendo al mismo tiempo un mapa de poder y sus supuesto básicos para cada grupo” (Arellano, 2010, pg. 92).

El esquema de la toma de decisiones, en sus diferentes matices, posibilitaría generar una debida imagen de quiénes toman el poder e influyen en los obstáculos del proceso inclusivo, por ello, mientras los alumnos utilizaban la influencia informativa para generar un claro contrapeso para manipular, incluso sabotear, la cátedra y la figura del docente, este último podría utilizar su poder como profesor para corregir estas manifestaciones, aliarse con los estudiantes o reforzar su propia zona de confort sucediendo una operación pedagógica insolvente. Esto explicaría el círculo vicioso en donde ambos refuerzan la escasa motivación ya manifiesta.

En todo caso, los stakeholders en el Departamento de Humanidades de Ibero Torreón, como podrían ser en otras secciones, se exhibían como fáciles de diseminar, por lo tanto, la cultura incluyente verídica se diluyó entre tantos fines y convenciones, en lugar de realizar un trabajo encarado para proporcionar la debida atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales. La falta de una ‘cultura de pertenencia’, en donde profesores y alumnos sintieran como propios las ideas y proyectos de Ibero Torreón, crearon culturas dirigidas a la exclusión sin plena conciencia de estarlos realizando, como relató el profesor que manifestó su posibilidad de rechazar sin darse cuenta de lo anterior, y tan es así, que es posible verlo en la voz del coordinador con sentido determinista y contradictorio del currículum y su operación en el alumnado.

Se tendría que regresar a Freire (2008), que hablaba que la concientización es la “capacidad que tiene el hombre para distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediateamente presentes” (pg. 17), por lo tanto,

desde la óptica luhmanniana, los gestores no se ubicaban en medio de la organización, ni la visualizaban como un todo sino en forma fragmentada y, además, desatendían la comunicación espontánea, generada cada momento en el acontecer cotidiano. Esta atención supondría asumir una actitud dispuesta a contemplar el fenómeno lejos de lo habitual, sino desde otra perspectiva y crear soluciones, es decir, desarrollar un espíritu atento a las permanencias y riesgos crónicos que se generan (Pozner, 2000).

En esta libertad de cátedra deberíamos de tener los mínimos similares, concordaron los profesores, añadiendo que si todos respetamos eso (los mismos acuerdos disciplinares), no podrían (los alumnos) renegar porque todo es así. De la misma forma, un problema similar acaeció con los coordinadores cuando expresaron que las materias que evalúan las competencias genéricas no trascendían en su influencia sobre el trayecto formativo del estudiante, pues si la competencia no la adquirieron, ¿lo vamos a regresar a primer semestre?, ¿qué vamos a hacer con ellos?, o sea, ¿los regresamos?, no tienes esta competencia, ¿se regresa?: no, no puedes, es una materia y punto.

Relacionado con el mapa de poder y la aparición de stakeholders, tanto los problemas disciplinarios y hasta las interrogantes provenientes de la currícula resultaron irradiaciones de este choque o conflicto producto de las coyunturas donde se superponían dos formas de poder no conciliatorio, en los cuales no se percataron de las amenazas y debilidades procedentes de la ausencia de una estrategia que articulara los lazos de colaboración horizontal, vertical y perpendicular, así como atención prioritaria a la comunicación emergente en lugar de la información.

En ambos casos, se prefirió 'normalizar' la normatividad individual, aun en sacrificio leve de la libertad de cátedra, así como la evaluación de la formación por competencias. Sin embargo, Pozner (2000) señala que tal camino es ineficiente e infructuoso, explica que las decisiones comunes pero trascendentales no han debido ser atendidas, cuya resolución pasó a ser tramitado en el plano interpersonal en el caso de la indisciplina, mediante choques abiertos entre profesores y alumnos, o de la evaluación sumativa en lugar de formativa o

auténtica, como sucedió en la zona curricular.

Para un adecuado proceso de promoción, ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, se debe dilucidar quiénes participarán en la discusión de tales elementos y así facilitar el intercambio de información entre estas distintas prelaturas antes citadas, pues la comunicación se fortalecería. Un profesor señaló que *uno de los aspectos que a lo mejor choca con el discurso que tenemos es que a veces tenemos es precisamente esto que vimos: el silencio, como que... no se dice, no se aborda, no se comenta pero eh, eh, entre los mismos profesores, en las mismas áreas y creo que el otro es... la cuestión de la capacidad institucional para resolver todos estos retos, ¿no?*, delatando que el trasfondo de los problemas gestores radicaba en la incapacidad de un generar un aprendizaje organizacional, ante los ojos de los informantes.

En respuesta a lo anterior, los coordinadores confirmarían tal conclusión de los maestros, puesto que la ausencia de estrategia se basaba también en el desconocimiento potencial de lo que implica la inclusión educativa, por lo tanto, no se expresó como una preocupación imperante, siendo ésta una de varias causales. Así bien, mientras que los alumnos oportunamente utilizaban la información emergente para apoyar la influencia social existente respecto a su participación como estudiantes, los profesores representaban la zona media de influencia y los coordinadores no siempre atinaron a la estrategia más conveniente para los propósitos inclusivos.

Un coordinador se sinceró admitiendo: *Yo creo que esta es la primera vez que me lo planteo como inclusión a nivel superior (...) pero no tengo muchos conocimientos, añadiendo más tarde que creo que no tenemos nada específico aquí en la Universidad o que se haya llevado a discusión o se haya planteado o se haya revisado algunos lineamientos en caso de que se llegara a presentar algún alumno o alumna con estas características, y que pedagógicamente nosotros estemos o que tengamos algún tipo de información de cómo podríamos acceder a adaptaciones.* Lo anterior no resultó sorprendente para el profesorado o el alumnado, pues era tan perceptible que alarmaba la calidad gestora del proceso

inclusivo en Ibero Torreón, pues desde la zona cupular hasta la operaria, es decir, de autoridades a catedráticos y estudiantes, se palparon tales deficiencias, pero de los operarios a la cúpula los procesos iban perdiendo su capacidad tangible.

Lo anterior, que los académicos calificaron como un silencio compartido y las dudas cernidas sobre la capacidad institucional para resolver los retos de la inclusión, se podían nombrar como la mella para anticipar el futuro y la resolución de respuestas. Es así que se podía entender que las preguntas ¿qué hacer? y ¿cómo hacer? quedaban diluidas sin entender a ciencia cierta el origen del malestar y los suministros que mantenían vivo tal malestar, por lo cual, también resultó en un serio problema de statu quo, pues los gestores escolares eran los que experimentan malestar en menor grado en relación a aquellos personajes de mayor ubicuidad áulica.

El malestar producto de una gestión que no es exitosa ni estratégica hacia la inclusión educativa también reveló los problemas ocasionados por el statu quo y esta obstrucción de la concientización que nos brindaba Freire (2008), por lo cual se sospechó que los malestares se concentraban con mayor influencia en esta zona operaria antes descrita, es decir, en académicos y educandos. Los primeros lo tenían bien definido y a tal mella para anticipar futuros y resolución de problemas le llamaron *intencionalidad*, pues el ánimo gestor y las necesidades de participación eran concebidas desde una zona independiente del movimiento del profesorado, ya que *se pudiera echar mano de lo que tenemos pero no sé si poniéndole una intencionalidad en este plano, te digo, pues la selección, ahí están los de promoción, pero que tuvieran muy claro qué es lo que la institución quiere, ¿verdad?; y ya teniéndolos, ¿cuál es el siguiente paso?: ok, que COE tuviera muy claro qué es lo que vamos a revisar en ellos, qué aspectos son los que tenemos que poner a prueba, y qué les vamos a ofrecer*. Después de eso, la gestión se redoblaría *poniendo acentos en lo que ya hay y a lo mejor implementando cosas nuevas o diferentes para escucharlos*, tales como las Academias o los Consejos Técnicos de los cuales se ha hablado.

A pesar de lo que he analizado con antelación, también los profesores padecían de una singular miopía sobre sus propias condiciones, comúnmente

relacionadas con la zona de confort producto de su statu quo, pues lo que se escondía tras la intención de que otros gestores lubricaran mejor sus acciones mediante la debida estrategia era su percepción de poca participación. Dicha participación encubría las hipótesis que había establecido, relacionadas sobre la comunicación eficaz y la participación en diferentes direcciones, pues la mayor diferencia radicaba en cómo se concebían las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura educativa: la verticalidad, horizontalidad (Antúnez, 2004) y vías perpendiculares, las cuales forman un tercer estilo interactivo.

El aprendizaje organizacional era la cuestión esencial que entorpecía la gestión destinada hacia la inclusión educativa, pues la adquisición y práctica de las nuevas competencias no habían demostrado evidencia de desempeño exitoso. Un ejemplo de lo anterior era la afirmación que hizo un docente sobre la inmadurez del estado inclusivo en Ibero Torreón, lo cual evidenció que el reto fundamental del mejoramiento continuo requería del compromiso por aprender por parte de todos los actores del sistema (Pozner, 2000), mismo que había estado entorpecido por la comunicación ineficaz en temas de inclusión, la escasa articulación de trabajo horizontal, vertical y perpendicular, así como el posicionamiento sobre el presente, sin anticipar el futuro.

Una forma de combatir la citada merma sobre la anticipación del futuro era el desarrollo del pensamiento paralelo, es decir, la capacidad de pensar fuera de las visiones tradicionales y encasilladas, dando pie al surgimiento de nuevas ideas y respuestas originales (Pozner, 2000). Un ejemplo notable de que la respuesta siempre ha estado frente a los gestores, tanto del Departamento como de la Institución en general, hizo hincapié en *hacer un trabajo personal propio, como que evaluar nuestras, nuestras propias creencias, nuestros propios juicios, como que hacer una introspección cada uno por nuestra cuenta y darnos cuenta de cuáles patrones de pensamiento tenemos distorsionados, negativos, este, son absurdos para nuestra sana convivencia con la sociedad, y ver si los podemos modificar*, como lo propuso uno de los estudiantes entrevistados.

¿Qué importancia puede tener un alumno del Departamento para ofrecer respuestas acertadas al estado inclusivo de la Institución?: demasiada. Los

alumnos, como otros agentes educativos, están envueltos en un manto de intersubjetividad que les facilita la apreciación de los procesos educativos de forma cercana. Por la carga afectiva e involucramiento personal que supone el trayecto formativo, el apasionamiento desencadenaría actitudes tanto positivas o negativas de formas parciales, no siempre contemplando la totalidad de los hechos. Sin embargo, en su rol de stakeholders los alumnos están centrados en medio del sistema institucional y se empapan de la comunicación existente, muchas veces de forma multidireccional.

El stakeholder es un teniente de poder que, recordemos, es la forma de control de unas personas mientras se escapa del control de otras (Barhruth, 2007), por lo tanto, es el elemento escolar con mayor sensibilidad al poder de las autoridades, pero también retienen la información de los acontecimientos que logra percibir. Si en el Departamento de Humanidades era posible apuntar que una forma de influencia social notoria era la de tipo informativa, entonces concentraban información que bien podría no ser advertida por coordinadores, profesores y otras autoridades, entonces deduje que les resultaba fácil reconocer los problemas que se erigían a su alrededor, y por lo tanto, intuir respuestas tentativas para su erradicación.

Si unimos un liderazgo poco flexible, comunicación ineficaz en temas de inclusión, menoscabo en el trabajo en equipo horizontal, vertical y perpendicular, así como en la anticipación al futuro, se pudo revelar que no existía un exitoso proceso de resolución de problemas y la gestión estratégica no echaba mano de las distribuciones de poder existentes, lo cual potenciaba, indirectamente, la capacidad de injerir negativamente en el proceso enseñanza – aprendizaje con un currículum oculto por parte de los profesores, y los nombrados problemas disciplinares y ostracismo intelectual por parte del alumnado, los cuales fueron síntomas de esta carencia estratégica, lo cual derivó en un pronóstico negativo, por parte del cuerpo estudiantil y del profesorado sobre la evolución inclusiva, tanto en el Departamento de Humanidades como en Ibero Torreón como totalidad, tal como lo mencionó el citado alumno: *entonces me parece un tanto difícil aplicar alguna estrategia que en serio logre erradicar la pereza mental*

desde su raíz porque como ellos ya lo traen desde antes, por la simple manera de pensar de que ‘¿por qué estudias?: para tener un título’, lo cual podía ser generalizable a los docentes, referente a su zona de confort, y los coordinadores en su visión determinista e incongruente de las posibilidades del alumnado y el desarrollo curricular.

Por lo anterior, Pozner (2000) explica que la anticipación y resolución de problemas descansa en la capacidad personal para reflexionar como recurso cognitivo de todos los agentes educativos para coadyuvar un proyecto educativo común, siendo así que esta generalización del pensamiento paralelo, como medida gestora estratégica, explicaba a su vez la coincidencia que contemplaron coordinadores y alumnos para entender que la primera fase de acción estratégica podría ser la sensibilización que permitiría gradualmente la operación del pensamiento paralelo. Dicho educando señaló que se podría *fomentar en los alumnos, y de pasada también en los profes, pero más en los alumnos, fomentar la conciencia de que la intolerancia y el estereotipo no nos llevan a ningún lado, al contrario, nos desunen como personas*, mientras que un coordinador apoyó, sin saberlo, tal declaración al asumir la pertinencia de *trabajar con los profesores y con los alumnos también, porque luego los alumnos no son muy inclusivos. Tenemos un colaborador en la Universidad que tiene un problema de dicción fuerte y solemos no incluirlo.*

Para concluir, la ‘Debilidad estratégica’ en la inclusión educativa básicamente estuvo centrada en el uso deficiente del recurso humano como medio y fin de su proceso potencial. La estrategia para respaldar el ejercicio inclusivo mediante la acción educativa persigue coadyuvar fuerzas en distintas direcciones, principalmente desde la zona cupular de Universidad Iberoamericana Torreón, pues ésta sería el disparador que movilizaría las fuerzas de los coordinadores como gestores académico – administrativos, los profesores como gestores pedagógicos, los alumnos como autogestores de sus procesos de aprendizaje y otros involucrados desde distintas áreas como son Reflexión Universitaria, Promoción, COE, entre otros, según sea su competencia gestora.

Tales movimientos perseguirían un saneo y mejora de la comunicación

eficaz, de forma multidireccional, así como dar el espaldarazo a trabajos colegiados y colaborativos en distintas modalidades articulatorias, la anticipación al futuro que cada vez amenaza con ser menos inclusivo, resolver problemas propios de tal temática, envolver en forma participativa a cada uno de los agentes y realizar mapas de poder concientizándose y aceptando cómo se encuentra distribuido éste en todo el Departamento de Humanidades, que a su vez, permitirá vislumbrar cómo sucede éste en los demás Departamentos y en la Institución en general.

Si la gestión en la educación, cualquiera que sea su tipología, busca el cumplimiento de las metas de trabajo mediante la organización humana de sus medios y recursos asegurando la calidad en los procesos de producción, entonces es necesario fijar la mirada en la propia potencialidad, pues ésta es la clave para descubrir las fuentes de empoderamiento particular y, a su vez, se descubrirían las vías para hacer efectivo tal poder en forma inclusiva, sin coartar ni segregar a ningún elemento humano, pues todos son considerados un elemento de cambio.

Cuando se habló del statu quo como factor que inmoviliza la acción inclusiva, también se explicó que la carga hegemónica se había apropiado de los estilos creativos de trabajo, dando pie a un currículum oculto, así como productos cognitivos que tendían a obnubilar o malinterpretar los hechos sucedidos en el medio ambiente. “La productividad que un grupo alcanza realmente tiene que ver con su productividad potencial y con las pérdidas que se producen durante el proceso de realización de la tarea” (Blanco, Caballero & De la Corte, 2009, pg. 329), lo cual implica que la gestión escolar debe estar asentada sobre la capacidad de Ibero Torreón, no sólo en el Departamento de Humanidades, de asumir riesgos que a su vez se traducirán en respuestas para la población con y sin necesidades educativas especiales, sin necesidad de justificar su baja incidencia porque otra sección no ha cumplido efectivamente.

Totalizar la acción inclusiva refiere que el pensamiento siempre debe ser estratégico, y como tal, desarrollar la reflexión mediante un ‘pensamiento paralelo’ (Pozner, 2000), que descubra cómo aparecen los stakeholders, su influencia y

capacidad para movilizarse y asociarse con otros. Esto implicaría un trabajo continuo, pero especialmente autoevaluativo, lo cual fomentaría una madurez de trabajo académico sin igual y la manera en la que se podría aceptar con honestidad y solvencia moral que la inclusión es un proceso en estado de embarnecimiento, cuyos resultados podrían obtenerse a corto, mediano y largo plazo, acorde a la misión y visión institucional, y como tal, dicho proceso nunca terminaría en lo absoluto. De esta manera sería posible conciliar los cambios necesarios y generar una respuesta adecuada.

Es así que la reflexión se vuelve un elemento esencial para la gestión estratégica, por lo cual, doy paso a la segunda y última unidad de análisis de la presente subcategoría: 'Problemas de reflexión institucional'.

Como se ha visto en la unidad anterior, la reflexión como estrategia gestora es pieza vital para anticipar el futuro y resolver problemas mediante su debida meditación que permita comprender las dificultades existentes desde distintos ángulos y como una oportunidad de perfeccionamiento institucional, no como síntoma de un organismo en declive.

Luhmann estableció que los sistemas adquieren un tenor importante como ente que logra movilizar los recursos cognitivos y existenciales, por lo tanto, está facultado para resolver problemas apropiadamente, según sus propias estructuras. Así, la reflexión que se realice desde el epicentro de las organizaciones, como el caso que incumbe a la presente investigación, se propone como la herramienta para la autotransformación, por lo cual, es importante conocer cómo sucede tal reflexión dentro de Ibero Torreón para identificar la suerte que corre la inclusión dentro de tal institución educativa superior.

A pesar de lo esgrimido con anterioridad, Ibero Torreón se encontraba preocupada por su calidad en forma permanente. También existía la necesidad de conocer la etiología de los problemas que comúnmente acaecían en los estudiantes, algunos ya mencionados en la segunda categoría de este capítulo. Sin embargo, existió la intención de modificar sus formas de operación para garantizar la calidad educativa pretendida. Esto fue una modalidad autopoética,

pues el sistema produce y reproduce sus medios de transformación en base a sus elementos constitutivos. Un ejemplo de ello, fue la declaración de una de las responsables de COE, cuando mencionó que, debido a las frecuentes ausencias de los estudiantes a sus cursos y talleres impartidos, *en el Consejo Técnico llegamos a la conclusión de que a lo mejor no es lo que quieren o lo que necesitan, y este semestre tenemos planeada otra estrategia*, la cual implicó la investigación de sus *fibras motivacionales* para comprender su ausencia, siendo ésta una respuesta considerada sensata. La realidad, bajo el concepto de Luhmann, se conforma, entre otras cosas, por la autopoiesis (García, s/f).

Como se escribió con anterioridad, aquel profesor que entendía que canalizar a un estudiante al Centro de Orientación Educativa por sus desfases en el aprendizaje constituiría un acto de exclusión, no se atendía al principio rector que habla que el sistema educativo homogeniza a los estudiantes indiferenciado sus cualidades particulares (Cortés, 2009; García, s/f), lo cual revestía las dificultades que tenía la Institución para definir quiénes eran los estudiantes que podían ser considerados con ‘necesidades educativas especiales’ y quienes no, pues por un lado existía una fuerza ‘normalizadora’ que tendía a estereotipar al alumnado (Baudelot & Establet, 2003), mientras que por el otro lado la filosofía humanista ignaciana explicaba la consideración total y abierta del alumno como ser único e irrepetible. Esta confusión explicó que la noción de la realidad que se poseía era contradictoria, y por lo tanto, la axiología universitaria les permitía definir pautas de acción, entre ellas, el currículo flexible, pero no era sencillo operar tales concepciones cuando el ingreso de estudiantes implicaba un proceso formativo casi uniforme (INEE, 2011).

“El modelo autopoietico es circular, por lo que no tiene sentido hablar ni de causas ni de efectos. Todo lo que ocurre en un sistema se encuentra determinado por su propia organización y no por las perturbaciones provenientes del medio ambiente” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 25), por lo tanto, la influencia sociocultural era mucho menos determinante para la gestión estratégica, es decir, los stakeholders externos, como los padres de familia, figuras mediáticas o generacionales, no cobraron tanta relevancia, por lo tanto, los problemas siempre

fueron intestinos. Entonces, si establecí que el impacto sociocultural afectaba en la gestión escolar, mismo que estuvo constituido por el aprendizaje social de los estudiantes y la concepción de la educación utilitarista que posee la sociedad, entonces este autor alemán aclaró que la misma organización había sido la responsable de tal dificultad para entender cómo potenciar el trabajo de los profesores y el entendimiento del alumnado, puesto que tales fuerzas no ayudaron a equilibrar su sistema en la organización de sus propios conceptos que fungirán como guía, existiendo la interrogante sobre los servicios que se otorgaron a los estudiantes amonestados y condicionados, aunque la experiencia confirmara a COE que sí eran efectivos en aquellos que sí habían acudido en busca de apoyo.

No sé si estamos en la creencia que porque ya llegaron a la Universidad, por osmosis van a lograr el nivel requerido, ¿verdad?, es que sí se batalla mucho luego al momento de trabajar con grupos, confesó un catedrático participante, lo cual dio muestra que el impacto reflexivo ha sido bastante bajo, pues a pesar de vivir en tal conflicto entre las fuerzas ya citadas, incluso a pesar de experimentar un cúmulo importante de malestar y confusión, hasta cierto grado de impotencia sobre la intervención educativa a realizar en el trayecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales, era indicativo que como sistema institucional, Ibero Torreón, no había podido diferenciarse exitosamente de su entorno, es decir, de las posibilidades humanas de influencia externa (Luhmann & Schorr, 1993), por ello era que el equilibrio se encontraba trastornado, fluía en un vaivén entre sistema abierto y cerrado, puesto que la energía del entorno había afectado el movimiento exitoso entre todos los actores, por lo que tal estado inclusivo amorfo provocó mayores incongruencias, así que los problemas relativos a estos, donde los alumnos apuntaron al profesorado, el profesorado a promoción universitaria, y así sucesivamente, se pudieron generalizar los problemas, por tal, cualquier pregunta al respecto, *es una pregunta que le pega a muchas áreas,* revelaron los académicos con sinceridad.

Sin embargo, no se debe olvidar que tanto el profesor, como el coordinador y otros miembros académico – administrativos proceden de la

sociedad y tienden, consciente o inconscientemente, a repetir o establecer patrones que conforman la cultura popular de dicha sociedad, por lo tanto y como ya se señaló en su oportunidad, se perpetúan las formas de interacción y valores que el sistema educativo nacional desea abatir, como lo es la cultura del individualismo posesionista y la meritocracia, lo cual redundaba hasta en el propio manejo curricular, como ya se verbalizó en la unidad anterior, visto en la evaluación sumativa para garantizar la construcción y dominio de competencias. Sin embargo, no se había comprendido que “estos sistemas se mueven en la paradoja de saberse siendo sociedad, pero al mismo tiempo reconocen que son sólo una parte selectiva de ella. Cada sistema es ‘sociedad’, por eso no tiene caso analizar la sociedad como lo ‘enfrente’, lo externo” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 19), sino lo interno, como ya lo he dicho, asimilando que la influencia sociocultural no siempre es una fuente foránea, sino endógena y activa en cada gestor.

La evaluación, parte de la discusión del currículum oculto, también explicaba las dificultades del alumnado para diferenciar este ansiado *choque cultural* que la Universidad como ente educativo se proponía, por lo cual su inercia ante la responsabilidad y la inmadurez crítica confundía las formas más adecuadas para acercarse al estudiante, en su posición como observador, al conocimiento.

Esta aproximación entre el observador y el conocimiento dependió de la efectiva conexión que realizaran los distintos estratos del sistema institucional, por lo cual se demostró que el vínculo entre la gestión escolar y pedagógica no era eficiente, por lo que al intentar evaluar formativa o auténticamente, el currículum oculto empujaba hacia un estilo sumativo; mientras se deseó injertar el ánimo de calidad en los procesos didácticos, la malentendida y malinterpretada cosmovisión humanista obligó a doblegar el rigor metodológico de la ciencia, y así consecutivamente, tal como lo señalaron los coordinadores: *a nivel institucional y a nivel Ibero, si quisiéramos hacer un cambio así radical tendríamos que buscar la manera de, de rescatar el conocimiento más allá de los números.* Por ello se confirma lo establecido por Luhmann (1990, como se cita en Cortés, 2009) cuando entendía que las instituciones absorben los problemas del ‘otro’: el

profesor asume los pertenecientes a los alumnos; los directivos del profesorado, y la unidad, los del cuerpo académico y administrativo, creando juegos de comunicación que deben ser resueltos mediante la observación.

La insistencia, vista en el discurso de varios participantes, por realzar al Paradigma Pedagógico Ignaciano como prioridad educativa dentro del sistema escolar de la Institución sólo produjo miopía en todos los gestores involucrados, pues rechazó la otra gran tensión: la tradicional fuerza 'normalizadora' que era aplicada hacia los estudiantes y que confundía aún más los términos en los que habrían de ser conceptuados los estudiantes con necesidades educativas especiales. Un ejemplo de lo anterior fue la ausencia de democracia en el currículum flexible, que desde su postura teórica, se moldeó de acuerdo a las características y situaciones particulares propias del desarrollo del estudiante (Ruiz, 2003), por lo tanto, la única voz con suficiente autoridad fue la del multicitado coordinador, argumentando *la libertad de cátedra donde el profesor (...) es el que manda en el salón, el que decide qué lineamientos, este, va a llevar para llevar a buen término la materia. Entonces tienes que confiar en el profesor*, lo cual supusieron estas palabras, tras una aceptable confianza entre autoridad y subordinado, una cierta posibilidad de inconexión entre la gestión escolar y la pedagógica donde la ideología y statu quo legitimaron la acción docente sin cuestionar si realmente este ejercicio suponía el ámbito inclusivo y la visibilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así, sólo se apreció que tales educandos eran aquellos aquejados por una condición socioemocional que obstaculizaba su proceso de aprendizaje o por trastornos del mismo. El alumnado percibió, consciente o inconscientemente, estas contradicciones como ya subrayé, y por lo tanto, su inercia y acriticismo era absorbido por el profesorado quien no detectaba su zona de confort, y a su vez los coordinadores, si no es que otros actores de otras áreas y zonas cupulares, hicieron lo propio y fueron víctimas de visiones deterministas y contradictorias como parte de un discurso legitimador. Siendo así que el statu quo y la ideología derivada del mismo desembocaron en una práctica inclusiva bastante incipiente, cuya carga hegemónica apenas era perceptible.

La mencionada absorción podía ser vista a través de la siguiente manifestación emergida en el grupo focal de profesores cuando explicaron su preocupación por no ser eficientes en la identificación y manejo del estudiante con necesidades educativas especiales, quienes no fueron atinadamente evaluados y, por lo tanto, fueron considerados ante la Institución como alumnos en proceso tradicional: *los detectamos hasta que ya los tienes a la mitad de la carrera y dices ‘Dios mío, ¿cómo va a salir?, ¿qué haces como profesor: qué hago?, ¿lo ayudo, le doy trabajo extra, le exijo más, doy una ‘vuelta de tuerca’ haber si no truena?, ¿o soy sincero con el coordinador y le digo: ‘oye, este chico no, vamos a licenciar a alguien que no puede salir todavía?, ¿qué hacemos?, creo que sí es una preocupación y claro que hay motivo para una reflexión de este tipo.*

Lo importante era conocer cómo concebían el acto reflexivo los agentes educativos involucrados, ¿a qué llamaban reflexión? Para que se pueda entender a profundidad la respuesta a la anterior pregunta, el investigador se vale de una afirmación realizada durante el grupo focal de profesores cuando uno de ellos esbozó lo siguiente: *tenemos que reflexionar más. Y hay una tarea pendiente ahí de reflexionar, **escuchando** a la profesora, no reflexionamos sobre las culturas con las que vienen estas nuevas generaciones.* Reflexionar, en el marco de la evolución inclusiva de la Universidad. era **escuchar**, **observar** (García, s/f) la comunicación emergente en la continua contingencia educativa que acaece en la gestión cotidiana. La desconexión gestora entre los distintos estratos certificó tal aseveración, por lo tanto, su ausencia, aun en la insistencia de negarla, demostró cómo se encontraba la calidad de resolución de problemas, generalmente hasta que el problema ya se volvió crisis (Pozner, 2000), y se tornó en conflicto, puesto que tales dificultades chocan frontalmente con otras circunstancias, maestros y alumnos, coordinadores y alumnos, profesores e institución, y así sucesivamente, vistas en síntomas como la indisciplina.

Tal proceso de escucha u **observación**, según García (s/f), también implica y confirma, de modo indirecto, que la participación de los agentes educativos se encontraba mermada, o no empoderada, por lo cual la identidad y adhesión de los profesores a la Universidad podía verse seriamente

comprometida, a pesar que ésta promovía cantidad de acciones para que sucediera tal sensación de adhesión. Si los coordinadores definieron que los alumnos no mostraban autonomía en su proceso formativo y los docentes fácilmente encontraban su zona de confort, entonces tal observación tenía que suceder hacia adentro, autocrítica y autoevaluativa, para que dichos personajes como seres humanos pudieran diferenciarse del sistema institucional y trabajaran efectivamente en pos de la inclusión educativa. Por tal situación, era que su identidad comenzaba en el momento en que eran capaces de aceptar la energía que provenía del sistema y laborar con su debida competencia docente.

La teoría de Luhmann apunta a que las dificultades de diferenciación entre sistema y entorno son acompañadas de estas obstaculizadas formas de observación de la comunicación emergente en todo el sistema institucional, por ello, el choque entre la cosmovisión humanista y la práctica 'normalizadora' eran arbustos de considerable tamaño como para alcanzar los códigos (Luhmann & Schorr, 1993) que servirían de intercambio comunicativo simbólico entre los diversos gestores existentes. Dichos símbolos provenían del cuerpo axiológico de la Institución, derivados de la filosofía ignaciana, y facilitarían la comunicación para la inclusión educativa, considerando las implicaciones de la misma manera en la que se contraría tal ejercicio político, visto generalmente en la aplicación del currículum oculto. Pero como tal, si la reflexión era escucha u observación de la comunicación interna, entonces la autopoiesis implicó necesariamente un proceso de renovación crítica personal, donde se podría atender a la comunicación interna de cada persona y producir sus propios caracteres satisfactorios, incluso generar disyuntivas que *te reflejan que no estamos preguntándonos seriamente si queremos incluirlos*, como advirtió un académico en su grupo focal... situación muy distinta a la de aquel educando que sopesó la viabilidad pedagógica de los estilos de aprendizaje y concluyó su entrevista realizando esta ansiada reflexión cuando se cuestionó *qué se podrá hacer, y yo creo que me lo voy a llevar* (de tarea) *también como, me voy a quedar pensando, este, ¿en qué podrá mejorar la Ibero?*

“Cada sistema tiene un código constituido por una relación inversa entre

un lado positivo y uno negativo: economía = tener/no tener, política = poder/no poder, derecho = justo/injusto. De esta manera el código fija fundamentalmente dos valores ante los cuales el sistema puede oscilar permanentemente” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 20), por lo cual se puede pensar que en el terreno educativo la cuestión es formar o deformar, y si estamos hablando del sistema jesuita donde la prioridad es humanizar, también se puede entrever la deshumanización. Esta situación era clara y en una universidad humanista, que pretende incluir a la sociedad como el gran eje que dispara la actividad educativa en la Institución, entonces el código binario, que siempre oscila entre una directriz y su contravalor, podía entenderse en la afirmación que emergió en el grupo focal de maestros: *yo creo que la lbero se tiene que preguntar cómo incluir a todos los sectores. Creo que eso es como un slogan bonito respecto a somos humanistas sin ver la humanidad concreta de cómo está configurada, ¿no?, que hay un sector de la población con otras capacidades a las cuales no estamos llegando, por lo cual resultó muy fácil excluir a quienes presentasen un determinado abanico de dificultades para lograr el aprendizaje pretendido, y tal situación era lo que había ocasionado que no se percataran de sus dificultades para resolver problemas inclusivos, anticipar el futuro y la operación del currículum oculto, además de no estimar las consecuencias que encubría la integración.*

Las dificultades de los códigos para fungir como fenómenos específicos de comunicación entorpeció la creación de símbolos relacionados con la inclusión educativa, por lo cual, los conceptos relacionados con su práctica como igualdad y equidad, homogeneidad y heterogeneidad, eran confundidos habitualmente, lo cual impidió apreciar la comunicación intrasistema y provocar la reflexión de los propios procesos y cuestionarse, como lo hicieron los académicos en su grupo focal, si realmente se deseaba incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo se podían soldar los hechos educativos.

A raíz de lo anterior, surgieron varias opciones tentativas para resolver tales problemas: Los profesores consideraron que *si la Universidad abriera un espacio de una reflexión, profunda, seria, académica, pero interdisciplinaria para enfocar el tema desde distintos ángulos, yo creo sí nos ayudaría a todos a darnos*

*cuenta de con quién estamos y ser buenos docentes y buenos guías; mientras tanto, COE propuso que tal vez alguien externo tendría, tal vez, ¿cómo te diré yo?, por ser alguien externo, no que tenga más credibilidad, sino que sí creo que tiene más peso porque ‘¡ay, caray!, me lo está diciendo una persona que no es de aquí, de la Ibero, que, bueno, tiene experiencia en otros lugares, lo quiero tomar en cuenta’; por último, los coordinadores fueron más mesurados en la consideración de su tentativa respuesta y definieron que *necesitamos puntualizar un poco más lo que podemos hacer en estos alumnos.**

Si se puede considerar de forma cercana, los profesores apostaron por el libre tránsito del código para que la comunicación asumiera los símbolos necesarios, dirigidos hacia la inclusión educativa, reconociendo la necesidad de diferenciar el sistema y el entorno, cerrar la organización para conformar un cuerpo articulado de respuestas, gestionar el movimiento de todos los agentes educativos para asumirse como responsables, por lo cual definieron que la reflexión tendría que ser *interdisciplinaria para enfocar el tema desde distintos ángulos.* Los coordinadores también consideraron a la reflexión como el elemento de cambio, aunque lo desearon tornar hacia adentro, logrando, sin saberlo, la analogía de cambio del sistema y el ser humano. Tanto los profesores y coordinadores se desplazaron en el mismo redil reflexivo, señalando al código binario para que éste fuera configurado completamente hacia el polo positivo,

En cambio COE reveló una estrategia que incidió también en la diferenciación entre el sistema y el entorno, pero con la diferencia de operar como sistema abierto, incorporando mayor energía, lo cual ratificó la dificultad autopoietica que existía en la Universidad en referencia a la inclusión. “El que un sistema permanezca cerrado se puede entender como control de las propias posibilidades de negación de los propios elementos” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 27), por lo tanto, cuando el sistema se abre procura la codificación lingüística, es decir, se contemplan las posibilidades expresivas de la conducta binaria: la directriz y su contravalor. Por esta situación, si la comunicación es desatendida, como representación informal de la desatención de la inclusión, entonces como institución se planteó la posibilidad de transformar la situación estructurando las

operaciones inclusivas ideales.

Ya sea bajo la apertura a condiciones establecidas desde el exterior, como un asesor foráneo que fungiría como autoridad en la materia, o mediante un ámbito de reflexión institucional que desembocara en la observación de la comunicación, Ibero Torreón como sistema institucional podría derribar los arbustos que obstaculizan la función comunicativa del código, es decir, la lucha entre las concepciones circundantes a la filosofía humanista y la operación 'normalizadora' de la vida académica, lo cual permitía que la Universidad se identificara con tal código, reconociendo las operaciones pertenecientes al código propio como es la práctica inclusiva. Lo anterior implicaría que habrá logrado esta diferenciación entre el sistema institucional y el entorno, lo cual haría visibles y aprehensibles los símbolos que convinieran a la inclusión.

Los 'Problemas de reflexión institucional' se cernían sobre las dificultades autopoiéticas para generar los medios que pudieran producir la necesaria satisfacción, ya que generalmente el malestar no era experimentado por la totalidad de los gestores, concentrándose en las estructuras de menor prelatuza. También se descubría que estos problemas surgían por el déficit comunicativo, debido a la tensión existente entre la práctica de la filosofía ignaciana contra el principio 'normalizador' que se aplicaba en la gestión escolar.

Es así que el síntoma de mayor presencia fuera esta falta de reflexión para plantear nuevas estrategias que diferenciaron al sistema institucional, Ibero Torreón, del entorno, las características erráticas del ser humano, por lo cual se buscaba abrir el sistema para alimentar de mayor energía a la organización o, también, aceptar las debilidades que ha producido el mismo sistema, que se ha negado a ver, disponiendo su organización cerrada para estructurar las respuestas generadoras de inclusión.

Es propicio reconocer que esta situación implicaba las mismas dificultades que existían en lo individual para generar tales reflexiones, que en realidad hablaba del ejercicio observacional para atender a la comunicación interior. De lo contrario, los problemas acaecidos en las aulas eran absorbidos gradualmente por la Universidad y viceversa, por lo cual los profesores, estudiantes y

coordinadores giraron su mirada hacia otros gestores sin poder entender a Ibero Torreón como unidad total, confundiendo cómo evolucionaban las problemáticas de la incipiente inclusión.

Tal demostración quedó evidenciada en la cuestionable eficacia de la integración educativa y la aplicación de conceptos que orientaban la gestión como la heterogeneidad, la democracia y la equidad, así como una demostración efectiva de qué y cuáles eran las necesidades educativas especiales que detectaba la Universidad. Las dificultades para diferenciar el sistema del entorno provocaron que no se generaran estrategias adecuadas, producto de la deficiencia autopoiética y el impacto sociocultural, así como de otra índole, precisamente nublaron la visión del problema de la inclusión, las necesidades educativas especiales y el respectivo análisis sobre su viabilidad, sin tomar en cuenta que la reflexión les permitiría aclarar el panorama, asistiendo a la observación de la comunicación emergente y resolviendo los mecanismos por los cuales Ibero Torreón habría de conducirse.

4.2.3.4 Aserto de la categoría 'Gestión escolar'

Es por lo anterior que se define, en tiempo presente como símbolo de síntesis investigativa, como 'Gestión escolar', que es la presente categoría, aquellas diligencias dirigidas hacia la movilización de la comunidad educativa, desde coordinadores, académicos y alumnos con tal de conseguir las metas planteadas por la Universidad, ya fuesen como parte de una determinación cupular o la toma de decisiones emergida desde el profesorado y/o cuerpo estudiantil. Dicha movilización obedece hacia dichos objetivos que enriquezcan la capacidad educativa de la Ibero Torreón para lograr, en este caso, la inclusión educativa.

Se considera que este tipo de gestión se encuentra con dificultades notables concentradas en el actuar del recurso humano y las habilidades cognitivas y metacognitivas para articular estrategias dirigidas a la optimización inclusiva. Tal falla estratégica indica que la gestión escolar se encuentra debilitada por la dificultad para encadenar su proceder con la gestión pedagógica, siendo de

esta manera una comunicación importante entre distintos estratos de la pirámide laboral y académica del Departamento de Humanidades y de Universidad Iberoamericana Torreón.

Generalmente esta debilidad de conexión encubre la incapacidad para detectar y contener problemas que no alteran la dinámica educativa, pero que sí provocan una seria mella en la calidad inclusiva. Unos problemas son absorbidos por otros, por lo que zona de confort del profesorado se refleja en la inmadurez crítica e inercia de responsabilidad del alumnado, mismo que encuentra resonancia en la malinterpretación y deformación de la filosofía humanista Ignacia, que a su vez reconforta el currículum oculto, que a su vez legitima el trabajo docente ante los ojos de los coordinadores y entra en serias incongruencias sobre la concepción del actuar institucional para dar espacio a la inclusión.

Tal complejidad hace que la gestión desestime, con cierta medida, la capital importancia del recurso humano: su comunicación y colaboración horizontal, vertical y perpendicular, bloqueando los mecanismos propios de la estrategia, tales como trabajo colegiado, negociación, anticipación al futuro, resolución de problemas, entre otros más, denotando que el principal mecanismo cognoscitivo que se encuentra en franco detrimento es la reflexión sobre los conflictos aparecidos, tanto individuales como colectivos.

Dichos conflictos no son hablados abiertamente lo cual constituye una presión muy fuerte para la elaboración de símbolos que permitan la inclusión, visto a través de constructos orientadores y conceptos vinculados a la práctica, y diferencien aquello que pertenece al sistema y lo que supone el entorno, mayoritariamente interpretado como la influencia sociocultural.

Es así que ya analizadas las tres categorías que dibujan el panorama de la inclusión educativa en el Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón, entonces se procede a demostrar cómo está conformada la metacategoría que sintetiza los postulados expuestos en estas hojas y proporciona un nuevo cristal interpretativo de tal realidad.

4.2.4 Proceso inclusivo

Ya una vez analizadas las tres categorías que animan el presente capítulo y explican de forma profunda cómo se encuentra el objeto de estudio, se puede decir que se ha denominado como 'Proceso inclusivo' a la práctica educativa que pretende la maximización de la inclusión, cuyo arranque ha sucedido en Ibero Torreón, comprendido también en el Departamento de Humanidades, y que se caracteriza por situarse en un trayecto madurativo paulatino, en la que se envuelven tanto coordinadores, profesores y estudiantes, así como los servicios educativos que coadyuvan esfuerzos al mismo, como lo es el Centro de Orientación Educativa (COE). Como comentó una autoridad del Departamento de Humanidades, en referencia a la cualidad inmadura del fenómeno inclusivo: *Ha faltado el negociar esto en algunas instituciones, se han podido conjuntar estos esfuerzos en los que ha ido avanzado la Universidad, pero necesitamos puntualizar un poco más lo que podemos hacer en estos alumnos.*

Para que dicha inclusión educativa lleve a cabo la forma en la que ha sucedido este proceso, se considera que la diversidad del alumnado es esencial, no sólo por caracterizar la presencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino por los múltiples perfiles que presenta tal alumnado, los cuales tienden a ser difuminados por la tendencia homogeneizadora y 'normalizadora' de los patrones educativos (Luhmann, 1990, como se cita en Cortés, 2009). "La diversidad de los alumnos es una fuente de enriquecimiento mutuo, de intercambio de experiencias que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y tolerancia junto con un amplio sentido de la relatividad de los propios valores y costumbres" (Marchesi, 2007b, pg. 65).

Lo anterior lo señalaron en su momento tanto una responsable del Centro de Orientación Educativa (COE) como un estudiante entrevistado. La primera aseveró que *yo creo que la Ibero, de todas las universidades que hay, es en la que más diversidad de alumnos tiene en cuanto lo económico, en cuanto lo cultural, en cuanto a lo, básicamente eso y también de aprendizaje, mientras que*

el segundo afirmó que *a mí se me hace que Ibero es muy integral, me gusta que hay de todo, de todo tipos de personas, de todas clases sociales, este, de todo tipo de familias, y creo que entre todos, digo, así, en general, nos llevamos bien a comparación de otras universidades (...), por ejemplo, que los ‘fresitas’ aquí, acá los ¿sí me explico?, está muy separado allá. En cuanto a la integración de personas se me hace bueno, en cuanto a nivel socioeconómico.* Estas declaraciones llaman a la democratización del proceso enseñanza – aprendizaje, donde esta socialización plural elimina toda forma de exclusión.

Ainscow (2003) deja claro que el énfasis de la inclusión lo coloca hacia aquellos alumnos que han sido marginados, están en riesgo de ser excluidos o no alcanzar un rendimiento óptimo, por lo tanto, también incumbe a aquella población escolar sin discapacidad, deduciendo que cada estudiante ha sido víctima potencial de un sistema educativo que tiende fácilmente hacia la exclusión (Bordieu, 1986; Boudelot & Establet, 2003; Giroux, 1997). Ante este panorama es necesario contextualizar a la población estudiantil, utilizando el razonamiento sugerido en la aproximación al estado del conocimiento, es decir, de lo particular a lo general y viceversa, por lo cual se puede recurrir a la órbita histórico – política (Ausubel, Novak & Hanesian, 2009; Jaim, 1999; Freire, 2008; Guinsberg, 2001) que define tanto el *modus vivendi* como la personalidad del estudiante, entonces su figura, ya sea para definir las necesidades educativas especiales o cualquier otro constructo orientador en la Universidad, debe estar alumbrada por la dialéctica entre igualdad y equidad.

De la anterior manera se pueden resolver algunas expresiones que continuamente aparecieron en el discurso del profesorado investigado, que frecuentemente remitieron el asombro ante sus características, pues las edades de los estudiantes *en los salones (son) de 20, 21, 22 (años) y son unos adolescentes, de los adolescentes de antes. Entonces son como muchas cosas que habría que tener en consideración a la hora de que uno llega y participa como facilitador dentro de los grupos.* Tal ubicuidad histórica, política y cultural termina de concebir al ser humano como un ente biopsicosocial, sin embargo este fenómeno puede facilitar el abrazo de la inclusión, que considera que el Occidente

hegemónico recrea nuevas formas de exclusión social, otorgando nuevos medios de discriminación y segregación, por tal, todo estudiante tiene derecho a participar abiertamente en el moldeamiento de su currículum, y con ello, barrer todos los obstáculos que se interponen en su aprendizaje (Universidad Complutense de Madrid, s/f).

Como mencionó un alumno entrevistado, *sí me entusiasmaría mucho que sí hubiera inclusión educativa aquí en la Ibero porque yo estoy muy a favor de la diversidad, 'cada cabeza es un mundo', y la verdad siempre podemos aprender algo nuevo de otras personas, ya sea algo intelectual, algo emocional.* Sus anteriores palabras conformaron el deseo de una comunidad educativa cohesionada y con pleno sentido de la 'colectividad', pues Flynn (1989, como se cita en Universidad Complutense de Madrid, s/f) confirma que tal comunidad permitiría, como señalaba tal educando, el intercambio de experiencias, conocimiento mutuo, comunicación fluida y apoyo bilateral, describiendo así que una parte importante de los estudiantes, así como el resto de personas que se configuran en el Departamento de Humanidades, pueden desarrollar el sentido de comunidad como medio decisivo para el fomento de la inclusión.

El sentido de comunidad se reflejó en la visión de un alumno que, al final de su entrevista, concedió unas palabras que atinaron hacia el sentido de la colectividad empezando por un cambio de actitudes colectivo y una transformación del ostracismo intelectual: *Que los mismos alumnos tuvieran el valor de, de mostrar que, ah, que para ellos no importa la, la característica especial de un cierto alumno que por la misma es considerada una capacidad especial, de si los alumnos empiezan a tratar realmente a todos los demás alumnos como, simplemente, las personas que son y con la dignidad que merecen, tal vez eso ayudaría mucho.*

Por tal razón, es que en la segunda categoría, 'Diversidad del alumnado', se estableció la pauta diferenciadora que ha permitido que los educandos hayan sido detectados, conocidos y reconocidos por sus necesidades educativas especiales, tales como los trastornos del aprendizaje y aquellos de corte socioemocional. A la par, describí una serie de características que compondrían

parte esencial de la comunidad a la que se enfrentan diariamente los coordinadores y profesores, y cuyo trabajo diario entorpece la labor hacia la inclusión.

Mientras tanto, en el binomio de la enseñanza y el aprendizaje, también los profesores se vuelven parte importante. En ellos, también recae la vía regia para alcanzar la meta de la inclusión educativa en las aulas. Gimeno & Pérez (1996) reclaman que los docentes porten con prioridad la bandera de la heterogeneidad, en modo adecuadamente razonado, pues tal considera las estrategias organizativas y didácticas destinadas a abordar contenidos, intereses y niveles de esfuerzos en los que se podría amoldar el currículo. Tales adaptaciones representan el esfuerzo de democratizar la escolarización y la vida en las aulas, por lo cual transgrede las clasificaciones hechas hacia el cuerpo estudiantil y considera que el propio manejo docente permitirá que los estudiantes alcancen los aprendizajes que necesiten construir.

La flexibilización curricular es parte de la gestión pedagógica, la cual se compone de las operaciones, metodológicas y culturales, que ejerce el profesor desde el salón de clases como su campo de empoderamiento. Tal gestión pedagógica se encontró comprometida, pues como se señaló con anterioridad, no se encontraron solventemente conceptuadas cómo es la diversidad de los estudiantes del Departamento de Humanidades, ni las nociones por las que se pudieron considerar determinadas características como necesidades educativas especiales. Lo cual refirió la urgencia por desarrollar una competencia docente sólida que no es factible encontrar en todos los docentes, ya que comúnmente ésta se vio afectada por el compromiso docente o las condiciones laborales. También se percató una necesidad de innovación que les permitiera capacitarse o prepararse para tales manejos curriculares y el fomento del trabajo en equipo.

Ante lo anterior, la inclusión ambiciona activar la búsqueda incesante de dispositivos que permitan al alumno sentirse participativo y democratizar el proceso formativo superior, como lo sugería Ainscow (2003). Es así que, en continuidad con los resultados encontrados sobre la competencia docente y la necesidad de innovación educativa, uno de los profesores participantes explicó

que *sí creo que nosotros tendríamos que estar un poco más a la vanguardia de saber quién llegó y qué es lo que yo le puedo ofrecer y con qué herramientas puedo apoyarlo*. Ante tal situación, los docentes, que no se encontraron con una habilidad gestora desarrollada, necesitaban salir de su zona de confort y encontrar la ideología subyacente, todavía ligada a la axiología del poder y el prestigio (Vlachow, 1999), que explica su desempeño así como el desarrollo del currículum oculto, que esconde siempre las pautas de exclusión y segregación que inconscientemente pueden realizar los catedráticos, dañando seriamente la inclusión.

Como señala Marchesi (2007a), la ideología igualitaria fácilmente se inmiscuye en el proceder académico, lo cual atenta en los proyectos horizontales de trabajo que apuestan por la democratización escolar, así como el desempeño interpersonal mediante el intercambio dialógico. Ante tal situación, es que se necesita que los profesores del Departamento de Humanidades constituyan un cúmulo de profesionales *que, pues, adecúe la currícula a las personas que así lo requieren porque pues eso construye un mundo mejor, y bueno, nosotros trabajamos en eso, ¿verdad?, en la construcción de una sociedad mejor, en la construcción de la inclusión*, como lo relató una de las integrantes de COE. Quizá parezca utópica la declaración de tal psicóloga, pero en realidad, desde la aparición del movimiento 'Educación para Todos' en 1990, se intenta que todas las personas accedan sin dificultades a los aprendizajes previstos para su formación integral, lo cual hace evidente que las transformaciones tienen que impactar en todo el sistema educativo. Por tal razón, es que la compañera de tal informante verbalizó que, desde su apogeo de emociones, *considero que es un privilegio poder acompañar a los alumnos en, en su, en su caminar hacia la plenitud como personas integrales*, lo cual confirmó tal demostración de un fenómeno que ya había arrancado y necesitaba mayor vigor para impulsarlo con fuerza.

Por lo anterior, es que el 'Proceso inclusivo' en Ibero Torreón se encontró en un estado de inmadurez pero con cierto avance, pues dichas esperanzas como las que fueron verbalizadas por tal psicóloga reflejaron los deseos que se han

visto inmiscuidos. La Universidad pretende, en armonía entre la filosofía humanista ignaciana y el enfoque por competencias, que la educación impartida contenga altos estándares de calidad, implicando según Marchesi (2007a), la exploración de las historias de vida, relaciones interpersonales, opiniones y vinculación entre la escuela y la sociedad. Es así que la gestión pedagógica, si bien no contiene los suficientes elementos para ser inclusiva si intenta, mediante la detección de la competencia docente debilitada y la urgencia por dicha innovación, que el centro de empoderamiento en las aulas traspase la ideología, el statu quo, la zona de confort, la inmadurez crítica y la inercia ante la responsabilidad en académicos y educandos, cuyos resultados se deben ver en las transformaciones del contenido, la metodología, las estructuras y las estrategias de trabajo didáctico, las cuales son fuentes de flexibilización del currículum y adaptaciones curriculares (Aranda, 2008; Universidad Complutense de Madrid, s/f; Ruiz, 2003).

... siempre te encuentras un grupo de maestros comprometidos con la educación, mientras que otros que no les interesa, pero yo que, mi reflexión es que en algún momento estos chicos se encuentran a alguno de estos maestros comprometidos y encuentran una tablita de salvación, según la reflexión de un coordinador al terminar el respectivo grupo focal. Estas palabras destellaron el poder humano que traspasa la gestión pedagógica oportunamente establecida, postura que otorga un significado personal, humanístico, trascendental y vocacional al acto educativo en el nivel superior. Este significado expuesto, totalmente meta – curricular, implica lo que he denominado la verdadera esencia de la gestión pedagógica: transmitir y movilizar, crítica y reflexivamente, los conocimientos, problematizando las facultades profesionales y con una actitud políticamente clara hacia la inclusión.

Como lo explica la UNESCO (2004), el ser inclusivo necesita de la proactividad para proporcionar “todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos puedan ser efectivamente satisfechas” (pg. 16), entendiendo también el plano profesional. De lo anterior se puede explicar la exposición crítica que hizo un estudiante respecto

al papel decisivo de los catedráticos en el desarrollo de la inclusión: *si esos profesores influyentes, ah, hicieran un, hicieran un, algo para, para lograr, ah, este proceso de la inclusión educativa, pues me parece que, que los alumnos en general, ah, aceptarían más fácilmente a estos alumnos con capacidades especiales.*

Por último, la gestión escolar, misma que subsume las actividades concernientes a la gestión pedagógica, la he denominado como la movilización efectiva del recurso humano de la Institución o comunidad académica del Departamento de Humanidades, tales como autoridades, maestros y alumnos. Sin embargo, puede abarcar hasta personajes de otras zonas de la pirámide laboral y divisiones puramente administrativas. Es en este marco de operaciones donde la inclusión tiene un papel central y relevante, intenta conectar ambos de tipos de gestiones.

Por lo tanto, la Universidad Complutense de Madrid (s/f) señala que la movilización de la comunidad debe garantizar la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la democracia y la justicia o el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, por mencionar unos cuantos. A pesar de lo anterior, en el caso que compete a este estudio, la gestión escolar se muestra incongruente hacia la consecución de los hechos que evidencien el desarrollo inclusivo. Lo anterior se ejemplificó en la marcada contradicción, sentido determinista y hasta legitimación que ostentó el grupo de coordinadores, la zona de confort e invasión de la ideología imperante en los docentes, así como la inmadurez crítica e inercia ante la responsabilidad en los alumnos.

Los problemas de gestión escolar se centraron en la ausencia de una estrategia que permitiera la inclusión educativa, no sólo en el Departamento de Humanidades sino en la Universidad en general, pues tal ausencia de estrategias es lo que ha debilitado la comprensión holística del hecho educativo en tal sección. Por una parte existe una tendencia 'normalizadora', en la cual se borran parcial y momentáneamente las diferencias entre los jóvenes, a través de una práctica educativa homogénea y con miras igualitarias, al mismo tiempo que choca con los preceptos de la filosofía ignaciana, como eje rector de la vida

universitaria, lo cual plantea severas contradicciones en el accionar de cada agente educativo.

El código en la gestión escolar universitaria (Luhmann & Schorr, 1993) planteó serios tropiezos como plataforma comunicacional; las tensiones existentes entre ambas fuerzas impidieron la reproducción de símbolos relacionados con la inclusión educativa, ya sean conceptos idóneos aplicados a la diversidad del alumnado, como lo son equidad, heterogeneidad o necesidades educativas especiales. Tales situaciones crearon fricciones donde han aparecido comúnmente los conflictos, ya sean disciplinares o de rendimiento académico e intelectual, por lo cual se esgrime la notoria falta de reflexión para aceptar que los problemas que suceden en la diversidad del alumnado, independiente de las necesidades educativas especiales, mucho se veían perpetuadas por la misma dinámica escolar, lo cual repuntó en tal confusión y ambigüedades como una etiología endógena, reconociendo que, efectivamente, la influencia sociocultural era una variable importante pero no decisiva.

Esta falta de reflexión era la que apuntaba hacia la ausencia de estrategias y ésta a su vez bloqueó la comunicación eficaz, negociación, anticipación al futuro, resolución de problemas, incentivo a la motivación del profesorado, adhesión psicológica a la Universidad y trabajo colaborativo de modo horizontal, vertical y perpendicular, situando que además de los alumnos, también existía un serio problema de actitud en otros gestores, lo cual multiplicó los síntomas, y tales conflictos se iban acumulando como problema institucional (Luhmann, 1990, como se cita en Cortés, 2009).

Lo anterior implicó una falla en la superposición de la axiología, los recursos didácticos y la política educativa como la fuente de conocimiento pedagógico del alumnado (Jiménez & Vila, 2000), denotando que la gestión escolar, además de ser carente de estrategias intencionadas hacia la inclusión, faltó a las características más importantes, propuestas por Marchesi (2007a) y la Universidad Complutense de Madrid (s/f), mismas que fueron la satisfacción de las necesidades de todos los miembros, aprendizaje mutuo, adaptación de la enseñanza, 'aprender a aprender' y cambio organizacional.

Sin embargo, sería totalmente errático concluir que tales reacciones indican desierto este fenómeno en Ibero Torreón porque no era así. Para tal situación se recurre al gran disparador de la existencia jesuita en el mundo: su filosofía, cuyo exponente es el fundador de este movimiento, San Ignacio de Loyola, dentro del espectro del cristianismo, el cual concede extraordinario valor al sentido humano, con igualdad y respeto a sus características. Uno de los estudiantes entrevistados señaló que lo primero que rescataba de Universidad Iberoamericana era *que tiene una filosofía católica, o sea, ignaciana que es como de respeto y es... algo que me gusta de la Ibero es que no es competitiva como otras escuelas*, por lo tanto, la concepción de los estudiantes está forjada en la misión y visión institucional, donde *no queremos estudiantes académicamente excelentes, no, excelencia académica ¿y luego?, no, queremos una experiencia, una excelencia como personas, que sean libres, que sean capaces de transformar la realidad, así como profesores formados en esta filosofía humanista ignaciana que tiene como centro el estudiante y que busca el desarrollo de su personalidad integral*, como relató una psicóloga entrevistada perteneciente a COE. A pesar de esta narración, tal campo filosófico no logra ser, como ya se señaló, suficiente y satisfactoriamente aterrizado en la gestión hacia la inclusión, por lo tanto, *algo que necesitamos explotar es nuestra filosofía*, señaló con certeza un coordinador del Departamento.

Desde el momento que la aparición de tal filosofía enmarca el movimiento educativo, entonces abona terreno suficiente para desarrollar la cualidad inclusiva de la educación. Formar estudiantes y capacitar maestros bajo tal modelo es importante y crea las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, puedan recibir la debida educación superior y alcanzar la meta personal de ser un profesional. Como punto de partida, esta situación logra con solvencia cumplir otras características de vital valor como lo es el currículum flexible, seguimiento permanente, equipo interdisciplinario, educación centrada en el alumno y celebración de la diversidad en el discurso (Marchesi, 2007a; Universidad Complutense de Madrid, s/f).

Una razón de peso fueron las respuestas de los informantes cuando les

cuestioné, en todas las entrevistas y grupos focales, con qué elementos contaba Universidad Iberoamericana Torreón para activar la inclusión educativa, obteniendo por contestación unánime la infraestructura, a pesar de existir ciertas anomalías para que ésta permitiera el acceso al currículum. También, consideraron básicos los servicios, pues como señalaban los coordinadores: *primeramente está el COE*, aunado a los docentes, como resaltaron las psicólogas entrevistadas, los coordinadores y el alumnado, quien expuso tal situación refiriéndose a cierto tipo de académicos: *pueden ser los profesores a los alumnos que en general vemos como que más sensatos, más humanos, puede ser un recurso importante*, lo cual no sorprendió si todos los participantes informaron que, dentro de la variedad de profesores, algunos muestran la nombrada debilidad en la competencia docente de la gestión pedagógica.

Universidad Iberoamericana cuenta con todos los elementos para una inclusión educativa bastante desahogada, sin embargo, ésta necesitaba y necesita de la completa disposición en todos los agentes gestores, pues *nosotros, digo, tenemos, tenemos herramientas educativas, formativas, por así decirlo, este bueno, que vamos a aplicar con ello*, en palabras de una psicóloga de COE. Tal disposición fungirá como pegamento para afianzar la vinculación entre la gestión pedagógica con la escolar y desarrollar entre las dos la de tipo inclusivo, pues como lo señalaron los académicos, *si tuviéramos esa retroalimentación, esa inclusión incluso en donde a nosotros también nos dijeran: ‘mira, está pasando esto con el chavo, el chavo piensa así, ve así’, a lo mejor, bueno, nosotros podemos alcanzar, alcanzarlos a ellos e ir en una misma dirección*, desentrañando que este cambio de operaciones daría por resultado un desarrollo curricular apegado a las expectativas de la inclusión educativa, entonces *¿con qué podemos trabajar?, bueno, con, precisamente indagar qué es lo que pasa, ya sabiendo el problema de fondo qué es lo más difícil, bueno, saber actuar*, lo cual exhibe que este desarrollo incipiente de la inclusión educativa, generalmente centrado en la integración, develó las capacidades institucionales para conseguirlo, y sólo es cuestión que todos los gestores sean, en palabras de Freire (2008), conscientes de los alcances que poseen para distanciarse de sus propios

conflictos y hacer presente un pensamiento paralelo (Pozner, 2000), original, que permita, como lo señalaba COE, una apreciación holística en nueva Gestalt del problema inclusivo, dando pie al verdadero entorno justo, solidario y acogedor (Marchesi, 2007a; Universidad Complutense de Madrid, s/f), como ha sido estipulado en la misión y visión institucional, aparte del razonamiento gestor inductivo – deductivo, la democratización, la competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

Es así, como el gran aserto de esta metacategoría, se desea expresar que, además de haber arrancado este proceso, los problemas que se consideraron para su apogeo no eran extraordinarios ni fuera de lo común, al contrario, las condiciones para el establecimiento de la inclusión básicamente se localizaron en la estela de actuaciones cotidianas, aquellas que se localizaron en cada actor, cada espacio gestionado y cada interacción sucedida, por lo tanto, la inclusión educativa era y es más un problema cultural y político que pedagógico, el verdadero reto lo planteó la siguiente afirmación emanada desde la figura de un estudiante que invitó a la multicitada reflexión y que zanjó cualquier dilema que pudiera enfrentar Ibero Torreón en tal proceso: *tenemos miedo de pisar terreno desconocido, es como que muy padre abrirse a nuevas experiencias, conocer a nuevas personas.*

Así, quedando establecida la definición de la presente metacategoría, se invita al lector a recorrer el último tránsito de esta investigación, la cual no es otra que el modelo teórico conceptual sobre la gestión inclusiva en las áreas relativas a la educación superior para completar este trayecto.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Generalmente, las investigaciones cualitativas abren la puerta a la experiencia del conocimiento que generalmente se considera como inacabado. Las investigaciones cualitativas, que parten del conocimiento socialmente construido o de apoyo (Creswell, 2003), consideran que el rescate de la información vertida en los medios y personas que comúnmente la contienen, así como su correspondiente interpretación de resultados, alcanzan un clímax de particular relevancia al concretizar tales conocimientos en un nuevo cuerpo epistémico (Hessen, 2008), nacido de la empiria investigativa, que formule un marco general de acción para el objeto de estudio delimitado y así se concentre mayor saber en los anales de la historia, en este caso, educativa.

Este nuevo cuerpo epistémico, no resulta otro que un aparato crítico que cuestiona, valida y sopesa nuevamente el conocimiento emanado de las investigaciones realizadas. Ante esta situación, como investigador, se ordenó la práctica de acuerdo a la naturaleza misma del enfoque que imperó en este estudio, por lo tanto, el proceder particular se realizó de acuerdo a la aproximación al estado del conocimiento que se detalló en el primer capítulo, por lo tanto, se ha podido constatar que el conocimiento que originalmente pretendía explorar, fue aumentando su potencia y, más allá de eso, su trascendencia de acuerdo a la epistemología.

Para ser más claros, la inquietud que tuve sobre un estudiante de Psicología con obstáculos para el aprendizaje llevó a conocer el estado de la práctica de las adaptaciones curriculares. Sin embargo, tales mecanismos pedagógicos sólo conformarían un elemento de un fenómeno mucho mayor y de gran impacto, el cual es la inclusión educativa. Sin embargo, comprender que la inclusión es un tipo de educación, sería un error totalmente equivocado y degeneraría en, precisamente, aquello que se combate todos los días: la segregación y la marginación.

A razón de lo anterior, es que este vaivén metodológico traspasó los paradigmas tradicionales y se ubicó en el terreno mismo de la educación, sin ninguna clasificación o etiquetamiento, pues ésta es un proceso de optimización personal e integral del ser humano (García Aretio, 1989), lo cual implica una dimensión específica en la que el hombre es incluido en una estructura social y a su vez ésta es incorporada al esquema biológico, social, psicológico e histórico – existencial del homo sapiens.

Por tal motivo, hablar de inclusión es versar sobre la plenitud de la educación, considerando tal característica de la misma, y así invita a revisar el proceso previo como parte esencial de esta particular dimensión que hoy es entendida como una práctica educativa singular. El fin de la educación misma es transformable y, por ende, la educación es un campo problemático, lo cual indica que la inclusión también es problemática, pues al ser una dimensión constituyente de la primera mencionada, está íntimamente ligada a la política y al humanismo, por lo tanto, mencionar la inclusión educativa es ahondar sobre el prisma que define la identidad de la educación misma.

5.1 Naturaleza de la inclusión educativa

La teoría de Niklas Luhmann apunta hacia el sistema educativo escolarizado como el principal motor de la diferenciación social que agudiza el problema del orden social (1993). A lo largo de la historia de la educación formal, la diferenciación del alumnado se hizo evidente al establecerse los roles que definirían el comportamiento complementario: el alumno aprende y el maestro enseña, lo cual exigía un nuevo reglamento que diferenciara quien tenía la posibilidad de mandar y quien debía acatar las órdenes sin importar la calidad de tales imperativos.

Como reconoce el autor alemán, tal concepción del estudiante ha cambiado vertiginosamente al comprender el sentido profundo de la inclusión, no del educando en el sistema escolar, sino la escolarización en la sociedad misma,

lo cual “también hace difícil la educación por la ausencia de control racional, por la debilidad y la dependencia del entorno” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 47).

A sazón de lo expuesto, es que la teoría de Luhmann apoyó el principal supuesto en base a que lo novedoso en materia educativa es precisamente lo que determina la era de la modernidad: ser consciente de la actualidad y la división realizada respecto al pasado. La verdadera novedad surge de la reflexión de los nuevos métodos pedagógicos, como en su caso fueron las adaptaciones curriculares, que aspiran a la inclusión universal, es decir, ser tomado en cuenta por su peso educativo transfronterizo. Sin denotar esto, es posible comprender por qué la educación inclusiva empezó a ganar terreno de forma predominante a partir de la era posterior a la explosión de la Unión Soviética, cuando las necesidades de la globalización capitalista detectaron la urgencia por reconocer a la principal población diferenciada en el campo educativo: el cuerpo estudiantil, por lo tanto, la atención a los sectores marginados, especialmente aquellos en condición de pobreza extrema o discapacidad, se erigió una prioridad al punto de ser política pública en la mayor parte del mundo, entre ellos, México (Plan Nacional de Desarrollo, 2013).

Independientemente de si tal preocupación acarrea la privatización de la educación pública en Occidente o la mercantilización de sus funciones sociales, lo cierto es que la educación propiamente dicha siempre ha acarreado los problemas que suponen su existencia, y por ende la dimensión inclusiva, dirigida al proceso de optimización intencionada e integral del ser humano, siempre ha estado presente y apunta a que esta ‘optimización’ no sólo se posa sobre las cualidades de homo sapiens sino también en las estructuras, procesos y metodología que sirven para efectuar adecuadamente tal proceso.

Cortés (2009) cita esta teoría para indicar que el sistema educativo otorga un sinsentido que es propio de sus contradicciones, por lo cual, al inicio del trayecto formativo, o bien al ingreso en una institución, todos los alumnos son indiferenciados, sus características particulares se borran y son las mismas evaluaciones las que redescubren y dotan de particular significado a tales diferencias, siendo que al final del trayecto formativo o egreso, la heterogeneidad

es el patrón que desiguala a los educandos entre sí, y los roles complementarios antes citados se vuelven patentes.

Universidad Iberoamericana Torreón, plantel que fue objeto de estudio, como otras Instituciones de Educación Superior (IES), son “instituciones educativas (que) transmiten un patrón de orientación y comportamiento altamente selectivo y supuestamente representativo de la totalidad (de las clases sociales). Si nos basamos en los textos y en las intenciones, prácticamente no se pueden distinguir educación y sociedad” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 40), por lo tanto, las instituciones representan también, como se señaló en el capítulo anterior, las mismas contradicciones de la educación, coyuntura que es parte de su misma naturaleza y se necesita desarrollar una nueva autonomía para la eventualidad de las contingencias.

Resulta urgente mencionar que estos párrafos que anteceden a estas líneas para enunciar que el problema mayor de la inclusión educativa es que ésta no estriba como una tendencia reciente, sino más bien como un asunto pendiente que estaba agendado y ahora se torna como una oportunidad, no para destacar más las necesidades educativas especiales, sino en revisar cómo funcionan los sistemas escolares ante la diversidad del alumnado.

En el caso de la educación superior, “la universidad tendría que estar abierta a cualquiera, en cualquier etapa de la vida, que esté deseoso de proveerse de esa forma institucional que realce su ‘vida espiritual” (pg. 249), escribía Chomsky en 1969, revelando la cotidianeidad de la inclusión en nuestra vida académica. Como el sistema educativo, refiriéndose al occidental, ha enjuiciado más que practicado la enseñanza, se coloca en el dilema de sobreponerse a la crónica tentación de coexistir sin reflexión, con la ideología prevaleciente, y las nociones de poder y privilegio subyacentes, por lo cual esta propuesta, así como el análisis anterior, han girado más sobre la inclusión como práctica política, social y cultural que una destilación pedagógica inconexa de las cualidades que componen a la educación.

La inclusión en las IES representa explotar los fines de la educación universitaria, pues las funciones sustantivas de la misma están, desde su

etiología, comprometidas con esta dimensión educativa, por ello, es preciso atender aquellos problemas que amenazan la solidez de esta dimensión. “La principal barrera que ha de afrontar (la universidad)... será la reticencia de los estudiantes a la hora de realizar los trabajos difíciles y serios que se requieren y el miedo del profesorado a que su seguridad y su autoridad, su estructura gremial, sean puestas en entredicho” (Chomsky, 1969, pg. 265). Si el lector puede atender a la anterior cita, tales reflexiones son los mismos resultados que existen como causales que entorpecen el desarrollo inclusivo en Ibero Torreón, pero también se pueden presentar en cualquier otra IES debido a los problemas sociopolíticos que entraña la inclusión educativa.

Ya con la anterior declaración se puede reformular que la inclusión **es una dimensión política y sociocultural** de energía democrática en la que se prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil. Dado lo anterior, **la inclusión predica la práctica política de la comunidad académica** utilizando como ingredientes el razonamiento educativo de tipo inductivo - deductivo, la democratización, el compromiso y la competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

Como se puede observar, la inclusión educativa, sólo es una dimensión de aquel proceso que siempre ha optado por la diferenciación y segregación ocasionada por la escolarización, por ello, el nivel de autonomía que se exige en las instituciones educativas para operar cambios, no siempre se concreta de una manera precisa. Según Luhmann & Schorr (1993), la autonomía es autorregulación, una fórmula entre dependencia e interdependencia del sistema con el entorno, es decir, mantener sanos lazos que permitan a las instituciones nutrirse de los seres humanos y conformar un edificio menos poluto, capaz de responder a las demandas de la sociedad y con su consiguiente autopoiesis, pero destacando que los hombres crean y recrean una estructura institucional capaz de articular los conocimientos y aprendizajes previos. Lo anterior no es siempre es

del todo posible por las dificultades que existen para diferenciarse del entorno, prácticamente a causa, entre otras antinomias, del proceso educativo por el enfrentamiento que pudiese subyacer entre la tendencia normalizadora, todavía vigente entre las IES por la perspectiva estadística y homogeneizadora de las prácticas de selección y permanencia del alumnado, y la filosofía institucional, en este caso de tipo humanista, aunque cabe señalar que al menos en la región lagunera, la mayoría de las IES enuncian que su filosofía educativa está inspirada en preceptos humanistas, lo cual no siempre es posible conciliar ni aplicar en todo el rigor que comprende dicho espectro, por lo cual la inclusión queda en entredicho.

Sin deseos de exponer la apuesta inclusiva, Chomsky (1969) describe cómo puede ser una universidad en tiempos de crisis y cuya finalidad siempre apunta hacia la inclusión, sin que ello sea mencionado como tal: “La universidad debería ser una compensación por los hechos distorsionantes que se introducen debido a las demandas externas, que necesariamente reflejan la distribución del poder en una sociedad extrauniversitaria” (pg. 265). La anterior afirmación explica por sí sola la dificultad para entamar la autonomía institucional, pues la debida diferenciación entre el sistema institucional y el entorno siempre debe mantener los respectivos lazos, pero no siempre la dependencia e interdependencia es efectiva, por lo cual existe tal choque entre la tendencia normalizadora y la respectiva filosofía.

Aunque el lector pueda pensar que citar las aportaciones esgrimidas hace más de 40 años sea bastante añejo, siempre es necesario resaltar que la escolarización encierra sus propias antinomias; entonces la educación, en su dimensión inclusiva, ha estado siempre comprometida por los mecanismos de la escolarización, pero se ven matizados por las emanaciones sociales y políticas de la sociedad que rodea al sistema educativo. Por ejemplo, en el caso de Chomsky, la educación universitaria estaba signada por los procesos sociopolíticos propios de la fortaleza del Estado de bienestar, época en la que la población de Occidente reclamaba su respectivo lugar en la toma de decisiones del Estado, dirigidas a aumentar el bien común. En la actualidad, al contrario, el Estado eficientista

reclama la expansión de la liberalización económica, mientras que se agreden la determinación “de los derechos humanos, de las libertades civiles, del derecho de asociación, de expresión y de manifestación” (Rodríguez, 2002, pg. 187).

Tales contextos son necesarios considerase para una comprensión amplia y profunda, no de la inclusión educativa, sino del entorno de los sistemas institucionales, es decir, el ser humano, en este caso, los gestores que implementan y lubrican las políticas educativas, mismos que también son encargados de llevar a cabo el proceso escolar mediante la respectiva procuración de los ambientes de aprendizaje. Todos estos actores se encuentran bajo el sello del proceso sociohistórico que están viviendo y por ello transforman las instituciones sociales de acuerdo a tales hitos, lo cual vuelve necesario reformar constantemente el cristal en el que se conceptúan a los gestores, ya sean escolares o coordinadores, pedagógicos o profesores, y de su propio aprendizaje o estudiantes.

Los últimos nombrados cobran especial relevancia puesto que el ser humano no sólo es biológico, psicológico y social, como fue esgrimido, sino también histórico y hasta existencial, por lo tanto, es preferible, en este ámbito transformacional, resaltar conceptos propios del sistema que ayuden a definir la ‘diversidad’, ‘discapacidad’ o ‘necesidades educativas especiales’. Estos conceptos, entre otras palabras que más adelante se explicarán, serán los símbolos de la inclusión que se codifiquen en el intercambio dialógico en los diferentes gestores.

Es así por lo anterior que los problemas relativos a la inclusión educativa recaen más en el sistema, tanto institucional como educativo, mientras que la observación y conceptualización de quiénes son los gestores y como se definen las identidades respectivas forman parte del entorno, es decir, del ser humano. Estas fronteras son las que necesariamente diferencian el sistema del entorno, según la teoría de Luhmann, pero los vínculos de dependencia e independencia se asentarían bajo la producción y la praxis de los símbolos dialógicos de la inclusión, por lo tanto se abona lo suficiente para lograr la ansiada autorregulación institucional y por ende, la autonomía, lo cual explica también el logro, en cierta

medida, de la competencia institucional.

Después de cuestionar y resolver los problemas propios de la definición, identidad y trascendencia de la inclusión educativa, más allá del proyecto de política pública neoliberal y macroeconómica, es que se decidió explicar al lector la que es la propuesta de gestión para propiciar la inclusión educativa, la cual está sustentada por dos fuentes teóricas de invaluable calidad: la gestión y la teoría de Niklas Luhmann.

5.2 Gestión universitaria para la inclusión

Como se ha señalado, la inclusión educativa supera ciertas barreras epistémicas y conceptuales que lo señalarían como una corriente o modalidad específica de la educación. Siendo una dimensión de práctica política y sociocultural, se necesita repasar cómo se compone el presente modelo para fortalecer y desarrollar la inclusión en educación superior.

Debido a la cautela de detallar detenidamente en la explicación de la presente propuesta, los resultados de esta investigación se eligieron para basarse e ir desarrollando el mismo modelo analítico que he utilizado durante cada fase del estudio, es decir, de lo general a lo particular y de nuevo a la inversa, demostrando cómo se arman las teorías de la gestión y del sistema educativo para dar paso al Modelo de Gestión Universitaria para la Inclusión.

5.2.1 Gran supuesto de la gestión estratégica: proceso inclusivo

La gestión estratégica representa el procedimiento vital para la consecución de la inclusión educativa en las universidades. La gestión estratégica se compone de los procesos humanos que buscan, mediante el aprovechamiento, optimización y preservación de los recursos, el cumplimiento de los objetivos destinados por y para la comunidad académica que estructura la institución educativa superior mediante la competencia institucional que permite la consecución de las metas y la redefinición de las operaciones que subyacen en el organismo.

Para mayor claridad, quisiera explicar que la estrategia misma, según Arellano (2010) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010a), habla que el logro de metas se compone mediante una acción heurística que permita la transformación de la comunidad educativa por medio de las acciones racionales. Es así que la inclusión educativa no sólo implica una meta a alcanzar, sino un proceso a extender en el que es necesaria una 'hoja de ruta' para empatar las distintas visiones y perspectivas que poseen los distintos actores que integra la comunidad.

Por lo anterior, es que, como se ha explicado con antelación, la inclusión educativa necesita ser operada por la competencia institucional para enfrentar las diferentes situaciones que constantemente aparecen en el marco de la Universidad, por lo cual, toca a los actores de los diferentes estratos de la organización definir cómo consideran que puede aparecer la inclusión educativa y en qué plazos.

Para continuar el presente supuesto, se consideró prudente desglosar el significado de la gestión estratégica para que pueda realizarse un correcto uso de las mismas y explicar su implícita trascendencia, pues el presente supuesto es de vital importancia para la dinámica de los siguientes supuestos, por lo tanto, su conceptualización es esencial.

Se remite al concepto de gestión que articulan varios exponentes de dicha literatura. Cortés (2009) la define como una capacidad para regular el recurso humano, material y temporal, para acariciar los objetivos previstos, mientras que Arellano (2010), desde el espectro público, relata que es “una visión especial de la administración que busca la cooperación en cuanto al imperativo de formar parte de la realidad con un proyecto definido y creados en términos relativamente racionales” (pg. 51), al mismo tiempo que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010a) expone que “es un conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es (...) un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (pg. 55).

Mientras tanto, la estrategia es, según Arellano (2010), desde su amplia experiencia en la gestión estratégica, “el intento por confrontar hacia la búsqueda

de una armonización, las distintas y variadas visiones y concepciones del mundo que poseen los diferentes grupos que conforman una sociedad” (pg. 52). Por ello, desde su antigua consideración militar, la estrategia es producto elevado de la carga racional humana para planear una serie de acciones destinadas a cumplir eficientemente las metas establecidas.

Es por lo anterior que, siendo un eslabón ubicuo entre la planificación y los objetivos concretos, no se puede dibujar la inclusión educativa sin ser eso mismo, un proceso, por lo tanto, y obedeciendo a Ainscow (2003), tal rumbo es consistente e inacabado, pues la diferenciación que esgrime el sistema escolar (Luhmann & Schorr, 1993) puede degenerar en estilos diversos, múltiples y plurales de segregación y marginación del proceso enseñanza – aprendizaje. Por lo anterior, es necesario condicionar el espacio de la comunidad mediante la cultura de la colaboración, ya sea mediante el conocimiento bilateral, el aprendizaje mutuo o el seguimiento, entre otros por mencionar.

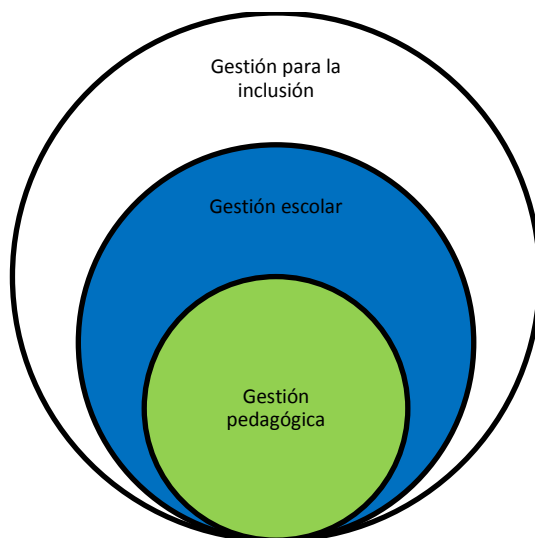


Figura 8. *Relación entre la estrategia y las gestiones escolar y pedagógica. Fuente: Elaboración propia.*

Como se ha mencionado, la estrategia considerada para la educación inclusiva sería la reconciliación de las distintas visiones de los actores que componen la comunidad educativa mediante el fomento profundo de la cultura de la colaboración, por lo tanto, tal cultura debe estar constituida por varios pilares,

que no son otros que las características de esta dimensión (Universidad Complutense de Madrid, s/f; Marchesi, 2007a): entorno justo, solidario y acogedor, satisfacción de las necesidades de todos los miembros, tolerancia inter e intrapersonal, equipo interdisciplinario, celebración de la diversidad, currículum flexible, humanización, ‘aprender a aprender’, entre otros.

Esta estrategia es la que, como se aprecia en la figura 8, recubre las acciones de la institución, por lo tanto, permea a la gestión escolar y pedagógica, pues la cultura de la colaboración debe direccionarse hacia dichos procesos, pues no sólo debe ser exclusiva de ciertos actores, ya que lo que se busca es la recreación de una comunidad. Estas acciones representan las estrategias heurísticas para consensuar los hechos que acontezcan en la Institución, en un Departamento en específico o un salón de clases.

Para mayor claridad con lo anterior, se expone a continuación la figura 9 que detalla cómo la gestión estratégica se desarrolla con mayor nivel de impacto en la gestión universitaria.

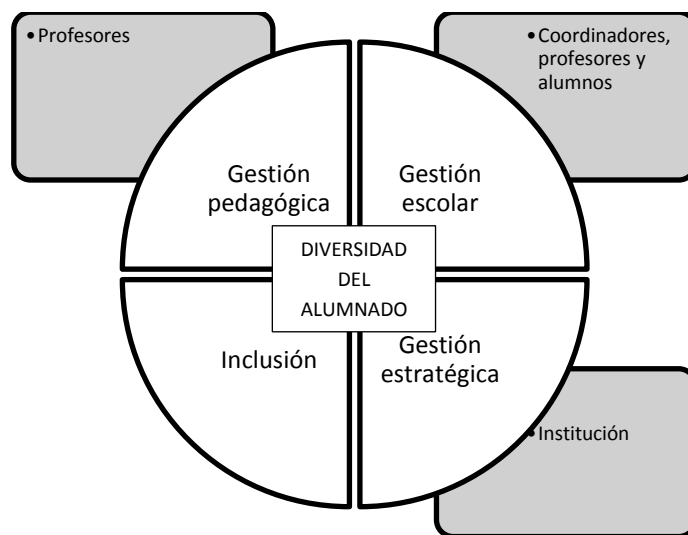


Figura 9. Relación entre la gestión y sus principales actores. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la anterior figura, la inclusión se desarrolla siempre y cuando se toma como eje rector la diversidad del alumnado, concibiéndolo desde un óptica biopsicosocial – histórico existencial, y todas las manifestaciones que ello implica. Esta diversidad será explicada en un próximo

supuesto, pero es obvio que la diversidad implica una pluralidad de personalidades, estilos de convivencia y aprendizajes diferentes y cambiantes, por lo cual, las estructuras universitarias no siempre poseen el impacto suficiente en su competencia gestora (SEP, 2010a) para albergar a tales alumnos.

Por la anterior razón es que la gestión estratégica se posa en la Institución como tal, pues compromete las directrices de cambio y normatividad emergente desde la cúpula institucional, por lo tanto, derrama sus características sobre los niveles de gestión existentes y sus principales allegados, como son los coordinadores, profesores y educandos, aunque no son los únicos.

Para que la inclusión educativa pueda ser madurada en cualquier IES, la cultura de colaboración debe dar muestras de las apreciaciones que esgrime Pozner (2000), las cuales pueden ser reasumidas en las siguientes seis características inclusivas, producto de la cultura de la colaboración como hoja de ruta estratégica que brinda sentido a la comunidad:

1. *Lo pedagógico como asunto prioritario.* La cultura de la colaboración destaca que la meta de inclusión del alumnado diverso lo realiza potenciando el área pedagógica, por ejemplo, flexibilizando el currículum y respondiendo acertadamente a las diversas demandas del cuerpo estudiantil, protegiendo la generación de los aprendizajes.
2. *Creatividad.* La creación de respuestas originales y divergentes respecto a las tradicionales responsivas realizadas con anterioridad hacia alumnos con necesidades educativas especiales y otras características. En la gestión estratégica, las IES fomentan la cultura de la colaboración mediante la contingencia de respuestas que den cabida a nuevas pautas de interacción escolar.
3. *Participación catalizadora.* Para que la inclusión suceda, la cultura de la colaboración debe propiciar la participación de todos los actores respecto a sus funciones y en la elaboración / implementación de proyectos, de pequeño a largo alcance, congruentes con la misión y visión institucional, nacidos del seno de las imperativas escolares para la satisfacción de demandas de cualquier sector o integrante de la comunidad académica.

4. *Facultad dialógica.* Muy de cerca con el punto anterior, se deben animar escenarios, formales y espontáneos de intercambio dialógico entre los distintos miembros académicos, especialmente profesores, con el fin de aquilatar las experiencias y metodología utilizadas para responder a los imperativos pedagógicos. Por lo tanto, en tales espacios se podrán debatir aspectos curriculares, orientaciones didácticas y otras temáticas relacionadas con la diversidad de la comunidad universitaria, mientras que se satisface la necesidad de innovación educativa de manera paulatina.
5. *Formas de colaboración.* Además de los profesores, los integrantes de la comunidad universitaria, independientemente del estrato en el que se encuentren en el organigrama de la institución, deben procurar el encuentro dialógico vertical, entre autoridades y subordinados, horizontal, entre compañeros de un mismo rango laboral, y perpendicular, es decir, entre diferentes actores de diferentes prelaturas y departamentos, importando o no que tengan alguna relación laboral directa entre sí.
6. *Ánimo inclusivo.* La inclusión debe estar ceñida a la trascendencia institucional, generalmente triangulada entre la filosofía institucional, la misión y la visión. Es necesario encontrar, en caso de que las últimas mencionadas no estuviesen conformadas bajo el ánimo inclusivo, cuáles son las palabras que conforman tales premisas administrativas que servirán como enclave entre el marco de acción sistémico, la planeación institucional, los proyectos nacidos de la cultura de la colaboración y las estrategias para cubrir las necesidades especiales y de otra índole.

La cultura de la colaboración es la estrategia que debe, como también se apuntó, derramar sobre toda la acción educativa dentro de la Institución, incluyendo el desarrollo curricular. Sin embargo, la gestión estratégica de la presente propuesta contempla los principales principios que comprende la gestión educativa, al igual que la teoría de sistemas de Luhmann, por lo cual es prioritario centrar la atención del lector en el punto medular: la comunidad universitaria.

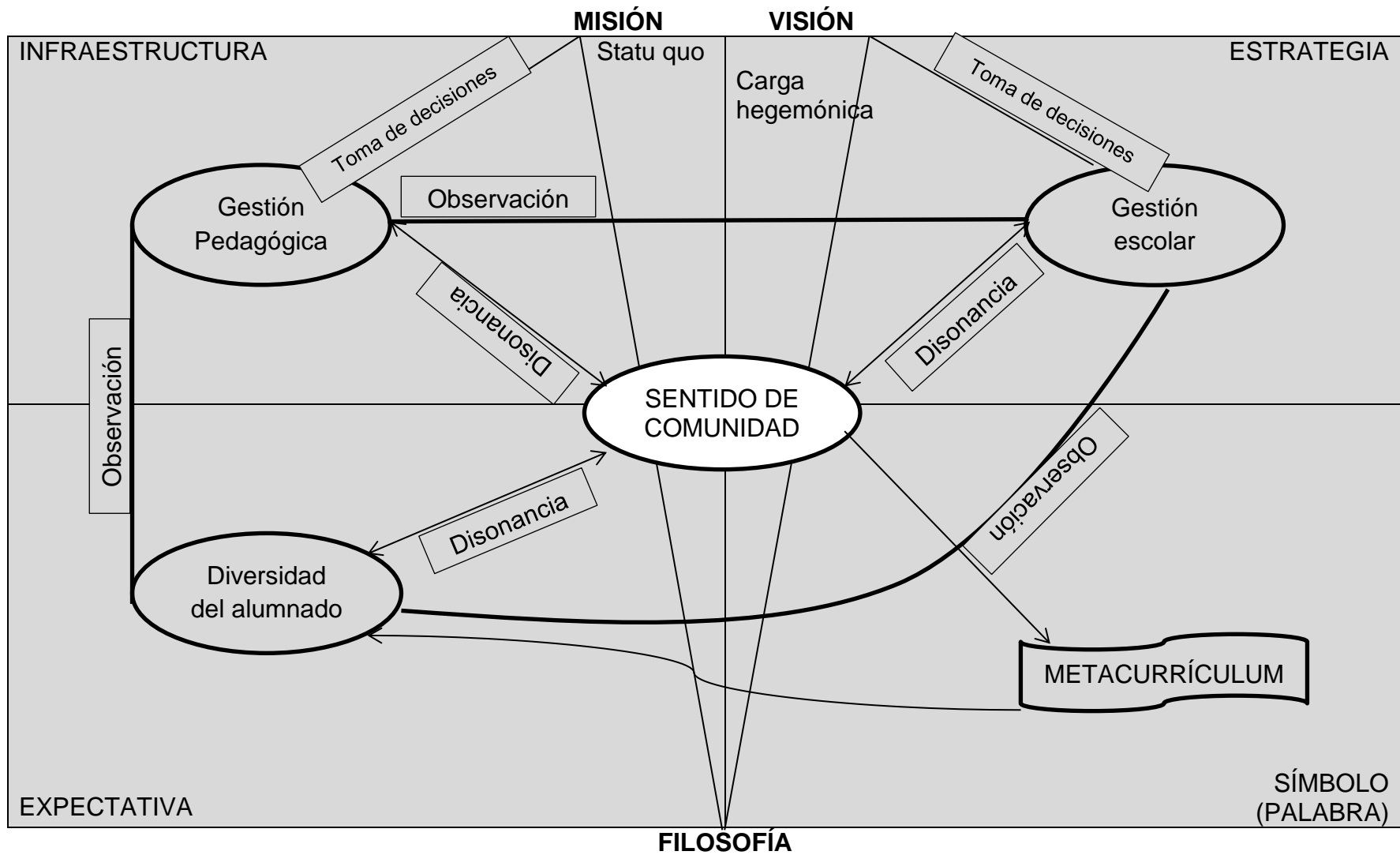


Figura 10. El sentido de la comunidad en la gestión estratégica para la inclusión. Fuente: Elaboración propia.

Como se podrá observar en la figura 10, el sentido de la comunidad es la que cobra relevancia en la gestión estratégica para la inclusión, pues dicha comunidad es el espacio donde se inserta tanto la diversidad estudiantil como el amplio número de gestores que acaecen en las IES. Se debe recordar que en la comunidad universitaria, todos los actores son gestores en potencia, pues cada uno detenta responsabilidades especiales que contribuyen con el cumplimiento de las metas, en este caso, de corte inclusivo. Por ejemplo, los coordinadores en la realización de las actividades educativas que están prescritas en la planeación de los objetivos que se plantean en la carrera que dirigen; los profesores al encargarse de procurar el sistema por el cual habrán de aprender sus alumnos, así como la metodología que certifique que tal proceso suceda con éxito; mientras que los estudiantes son encargados de producir y mejorar los caminos más seguros para su aprendizaje y su propio beneficio cognitivo.

Aunque la inclusión educativa pudiera no estar considerada ex profeso en la misión o visión de la universidad, lo que sí debe estar considerado es el sentido de la comunidad en las líneas estratégicas que enmarca la misión o la visión institucional. Cualquier IES puede contar con ciertos elementos que aluden a la comunidad universitaria como eje humano de los propósitos educativos que persigue la institución. Algunas misiones pudieran estar basadas, parcialmente, en las directrices emitidas, por ejemplo, por los órganos federales, como lo es el actual Plan Nacional de Desarrollo (2013), o estar fundamentado en las líneas de desarrollo que expone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999) cuando expresaba en los 'Postulados orientadores', específicamente en su sexto postulado, 'Compromiso con la construcción de una sociedad mejor', que la calidad, pertinencia y equidad colocarían a las IES en la coyuntura de contribuir a que México sea una sociedad acorde a los valores del humanismo y a la naturaleza sustantiva de la misma universidad.

Por lo tanto, no es difícil reconocer en la misión o la visión algunos de estos elementos dirigidos hacia la conformación de una comunidad universitaria que sea capaz de responder inclusivamente con aquellos integrantes que, por

cualquier razón, se encuentran en el seno de la universidad. Así es que el sentido a la comunidad, por sus características ya relatadas, contiene los elementos rectores de la gestión estratégica en las IES para la generación y desarrollo de la educación inclusiva.

Como se podrá apreciar en la última figura expuesta, la sociedad está inmersa en la actividad educativa de la universidad colocándose como el gran fondo que subyace a tal estructura, por lo tanto supondríamos que el impacto sociocultural es cierto y tan influyente que trastoca, positiva o negativamente, la gestión estratégica. Sin embargo, “las instituciones educativas transmiten un patrón de orientación y comportamiento altamente selectivo y supuestamente representativo de la totalidad (social)... prácticamente no se pueden distinguir educación y sociedad” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 40), pues las sociedades dotan a sus instituciones los problemas comunicativos de la sociedad, específicamente aquellos pertenecientes a las clases altas.

Por lo anterior se puede entender que los sistemas institucionales de tipo universitario, como se ha visto, se ven impregnados de condiciones y prerrogativas propios de las estructuras financieras que dotan de vida a los mercados laborales, que a su vez son el lazo que abraza a las IES. Así es que el impacto sociocultural trasciende más allá del hecho de producir jóvenes con un perfil determinado de características o de traspasar la delgada membrana institucional y determinar la vida educativa, pues va más allá. Cada universidad se dinamiza “en la paradoja de saberse siendo sociedad, pero al mismo tiempo (reconoce) que (es) sólo una parte selectiva de ella. Cada sistema es ‘sociedad’, por eso no tiene caso analizar la sociedad como lo ‘enfrente’, lo externo” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 19).

De acuerdo con lo anterior, si la sociedad es utilitarista o manifiesta valores imperantes relativos al posesionismo individualista, entonces cada gestor reproduce tales problemas comunicativos y es común que términos ahora en boga como ‘calidad’ o ‘competitividad’ solo refieran las principales contradicciones que encierra la sociedad y ahora son las contradicciones de las instituciones, lo cual refuerza la diferenciación entre los alumnos creando nuevas formas de

exclusión social, otorgando nuevos medios de discriminación y segregación, tales como pueden ser nuevas formas de opresión tecnológica, pero que la sombra ideológica difumina su grado de malignidad.

Por lo anterior, es que tal sociedad se configura como comunicación bajo la teoría de Luhmann, y explica por sí misma cómo funciona el código binario, es decir, “cada sistema tiene un código constituido por una relación inversa entre un lado positivo y uno negativo: economía = tener/no tener, política = poder/no poder, derecho = justo/injusto. De esta manera el código fija fundamentalmente dos valores ante los cuales el sistema puede oscilar permanentemente” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 20), por lo tanto, en la comunicación podemos encontrar como están establecidas dichas directrices y sus contravalores. Por ejemplo, es importante que cada gestor reconozca cómo fluye la comunicación que observa y cómo se tramitan los valores que transmiten.

En términos de educación el código ostenta el valor positivo de formar, pero también de deformar en su aspecto negativo, lo cual debe alertar a cada gestor, ya fuesen autoridades cupulares, coordinadores, profesores y alumnos, al apreciar cómo, la sociedad que se encuentra insertada en la institución, deforma al alumnado mediante la acción educativa, ya sea que se inculque o refuercen las conductas que la sociedad extrauniversitaria (Chomsky, 1969) privilegia con tal de mantener las diversas formas de poder (Vlachow, 1999).

Es por lo anterior que vale la pena mencionar que, desde la gestión estratégica, es necesario considerar que cualquier universidad, no sólo debe ejercer un contrapeso cultural y reformar desde sus cimientos la naturaleza del hecho educativo que pretende establecer. Es así que la inclusión educativa es un continuo proceso que busca los mecanismos que hagan efectiva la democratización o la participación, lo cual equivale a decir que estos últimos son instrumento y fin al mismo tiempo.

Ya una vez clara la postura de la sociedad en las cavidades estructurales de la IES que anhela la maduración de la inclusión, entonces se puede dividir en cuatro zonas los elementos que trascienden en cada nivel gestor o población para su operación: la gestión pedagógica necesita de la infraestructura escolar para

vitalizar la acción curricular comprendida; la gestión escolar, en esta propuesta ubicada en la configuración departamental, obedece directamente al planteamiento estratégico de la institución; la diversidad de los alumnos enfrentan sus expectativas sobre el proceso formativo con las propias que enmarca la universidad; y por último, el uso de los símbolos de transformación inclusiva serán los que propicien la aparición del metacurrículum, del cual se hablará más adelante.

Cada una de estas zonas se encuentra ocupada, exceptuando la zona simbólica que es común para toda la comunidad, por los gestores que se encuentran a cargo de un determinado tipo de responsabilidad, ya sea administrativo, académico o formativo. Estas zonas no implican una separación sino la advertencia de su ubicuidad operativa en el sistema social que subyace en la universidad y cómo pueden aprovechar cada una de estas franjas.

Si se intenta colocar al gestor escolar, en este caso los coordinadores de cierto Departamento, como herederos directos de la acción estratégica institucional, entonces su responsabilidad es patentizar los mecanismos por los cuales la cultura de la colaboración cobró un particular auge tanto con los profesores y los alumnos. La inclusión podrá facultar una toma de decisiones concienzuda, tomando en cuenta la misión y la visión institucionales, pues la capacidad reflexiva “se basa en la conducción dirigida de la conciencia, porque sólo así surge dentro de un sistema el problema de su propia identidad” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 36).

Mientras tanto, la gestión pedagógica optimiza la facultad curricular de la universidad, pues no sólo se encarga de operar los elementos que conforman el currículum, sino apoyar con su respectiva competencia docente el acceso al mismo. Los profesores, también acorde su toma de decisiones con la misión y visión, reconcilian la heterogeneidad con la homogeneidad en el aula, otorgando un nuevo significado a la comunidad que se concentra bajo los límites del circuito áulico. Es en el gestor pedagógico donde se reúnen los esfuerzos para generar la práctica inclusiva al razonar que la didáctica será mediatizada por los factores políticos y socioculturales que entrama la educación, por lo que “no se parte del

sistema social de la educación, sino del hombre al que hay que educar, y se explican que las metas educativas con base en el hombre” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 58), por lo cual es necesario que la estrategia también se incruste en ellos y vaya de la mano con las empresas provenientes de la gestión escolar, pues de tal manera la innovación siempre estará presente y se permitirá mayor intercambio dialógico que implique el puente de símbolos inclusivos en medio de la comunidad universitaria.

Es en la zona de los gestores pedagógicos donde se puede entrever cómo es el estado inclusivo en la institución en general, pues en los profesores se instrumentalizan los actos educativos. Los docentes, quienes comúnmente son concebidos como operarios vanos del currículum, necesitan empoderarse y despertar su capacidad de participar con los proyectos de la institución a la que están adheridos, por lo cual su baja participación o sensación de pertenencia refleja, en mayor o menor medida dependiendo del caso, el estado madurativo de la inclusión.

Por la anterior razón, es que tales gestores son potencialmente stakeholders o personas que, dentro de la organización educativa (Arellano, 2010), se prestan para obstaculizar o facilitar la actividad académica. Los problemas de reflexión en el profesorado surgen “cuando la autonomía no necesariamente no se reconoce, o al menos no en la medida deseada” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 62). Así, cuando éste no se ve envuelto en los proyectos institucionales derivados de la visión, utiliza su poder en forma no inclusiva, aliándose o perjudicando a otros stakeholders, como lo son los estudiantes.

Aunque la literatura generalmente no los reconoce, el alumnado que se encuentra en el trayecto de sus estudios superiores pudiera estar potencialmente dispuesto a crear y reformar sus propias vías para ‘aprender a aprender’ (Universidad Complutense de Madrid, s/f; SEP, 2010a). En este caso, al cuerpo estudiantil se le debe considerar de forma deductiva e inductiva, es decir, de lo general a lo particular y de lo particular a lo general. Por lo anterior, la diversidad implica que es necesario conocer a los estudiantes desde su concepción biopsicosocial e histórico – existencial, implicando que su conocimiento sucede

mediante una cantidad vasta de senderos que permitan acceder a la variada forma de ser, razonar y conducirse.

Estos personajes también son considerados stakeholders y potencian un cambio positivo o negativo de la actividad educativa. El continuo tránsito hacia su formación superior, en el desarrollo de competencias genéricas, reclama que su inclusión va de la mano con la actitud y autonomía que promuevan los docentes. Su inclusión en la comunidad universitaria sería patente en la manera en la que sus expectativas encuentren nuevo significado en la comunidad en la que se han incorporado. De otra manera, cuando se encuentran integrados, más no incluidos, en la comunidad universitaria, sus expectativas se tornan más irracionales pues éstas han encontrado resonancia en la parte negativa del código binario, por lo cual la universidad, lejos de erradicar la inercia ante la responsabilidad y la inmadurez crítica, parecen reforzarlos con nuevos bríos.

Es por lo anterior que una alianza maligna entre stakeholders, alumnos y maestros por ejemplo, no sólo estaría explicando que la comunidad académica en el fondo está resquebrajada, sino además no permite formas de democratización y participación que demuestren la autonomía indispensable para la inclusión. “El concepto de autonomía se convierte fácilmente en un concepto de resentimiento que sirve para acumular expectativas y esperanzas no cumplidas y quizá incumplibles, para darle una forma contractual, y para guardarlas en esta forma como sustituto de realización” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 62), lo cual se considera que el proceso enseñanza – aprendizaje se encuentra fácilmente viciado, debido a que se espejea la zona de confort de ambas partes, así es posible que la desmotivación o actitud negativa de uno, sea la desmotivación o actitud negativa del otro.

Tales manifestaciones sólo explican, en parte, que la inclusión no ha encontrado un desarrollo pleno y por lo cual se pone en entredicho el sentido de la comunidad. Es aquí donde el coordinador debe actuar con su estrategia, a fin de re enlazar la alianza positiva con el profesorado, contrarrestar la influencia negativa del alumnado y bloquear la expansión del currículum oculto. El gestor escolar recuerda al gestor pedagógico que entre las dos partes se genera la toma

de decisiones que afecta a los alumnos y engrandece la tríada misión – visión – filosofía institucional, mientras que con los alumnos promueve la intención inclusiva a través de su propio involucramiento en la profesión y lo que implica su democratización y participación en el desarrollo de la carrera que han elegido.

La figura 10 también pretende ser un mapa de poder donde es necesario que cada gestor, especialmente el escolar, se ubique en la comunidad, es decir, en medio de la institución y observa, como también auto observe, cómo sucede la interacción social entre los distintos gestores, dicho de otra manera, desde su posición central debe atender con dedicación cómo interactúan todos los gestores para que esta observación procure reproducir estilos comunicacionales positivos. Si durante los resultados de la presente investigación se pudo ver que una de las cuestiones más importantes en la práctica es el diagnóstico inicial de los aprendizajes, entonces la observación es el punto de partida para provocar un acercamiento certero hacia los estudiantes y las vías de transformación institucional.

Como señala la teoría de Luhmann, la observación es determinante para reformular la realidad, ésta es sólo referencial, es decir, responde de acuerdo con el observador. Por lo tanto, si algún miembro esgrime que la institución no responde de forma inclusiva, pues la realidad social extrauniversitaria ha sobrepasado la capacidad de respuesta, entonces se está hablando que la comunidad universitaria no se ha asumido capaz de discutir y debatir la necesidad de activar los símbolos de la inclusión educativa y, con ello, producir la necesaria diferenciación entre entorno y sistema (García, s/f).

Este mapa de poder explica que la gestión debe procurar disminuir y reacomodar los principios en los que se basa el poder en la actividad educativa, dando a los coordinadores la posibilidad de sobrepasar la logística y transformar la intencionalidad escolar, a los profesores la autoridad para conformar los proyectos que ayuden a facilitar su enseñanza, y a los alumnos la posibilidad de ser tomados en cuenta y compartir sus experiencias y expectativas en su talante de adulto serio y renovador.

No sobra decir que la cultura de colaboración, como esencia del sentido de

la comunidad, y estrategia principal para la inclusión educativa debe estar atada a los preceptos que constituyan la planeación de la institución. Para efectos de lo anterior, Arellano (2010) acuña que tal proceso metódico diseñado no puede ambicionar demasiado, es decir, no esperar que la inclusión sea un fenómeno de cuerpo finito o que las metas relacionadas a ella se cumplan a corto o mediano plazo en su totalidad. Tampoco debe estar sujeta siempre a la cuestión económica, pues ésta debe estar supeditada a situaciones que ameriten tanto las modificaciones estructurales que permitan el acceso al currículum, como capacitación externa especializada en temas de discapacidad, entre otros.

La planeación también implica la aparición del método FODA, es decir, analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la institución para que la formulación de estrategias producto de los resultados de ambas fases puedan constituir la planeación estratégica. Es obvio que la inclusión resulta una empresa de largo alcance, con ciertos avances y retrocesos para el logro de sus objetivos, pero la orientación de la planeación opacaría la incertidumbre y la volubilidad de la realidad educativa, puesto que las metas insertadas en tal proceso estarían sustentadas bajo la formulación diagnóstica ya expuesta, como esgrimieron Arellano (2010) y Cortés (2009).

Sin embargo la planeación debe verse concretizada, y ésta será, como advierten Arellano (2010) y la SEP (2010a), la faena que realice el recurso humano como ente político – social. Sin embargo, como se ha visto, los problemas de actitud negativa no son propios de los educandos, pueden aparecer en otros gestores y dar paso al rol del stakeholder. Una cuestión que es necesario rescatar es la facultad para provocar la disonancia cognoscitiva. Tal disonancia, cabe recordar en palabras de los reconocidos psicólogos sociales Baron & Byrne (2001), es la incongruencia percibida entre distintas actitudes entre sí o entre una actitud y la conducta. Para tal situación, cuando uno de los gestores muestra una evaluación negativa hacia el proceso inclusivo, entonces se procurará el cambio de actitud mediante la realización de las labores que involucren su participación, incluso en contextos donde otras decisiones estén ligadas a la inclusión, en términos de colaboración vertical u horizontal. Así que cuando se vean

involucrados en zonas de acción conjunta y toma de decisiones, que serán acordes a la misión y visión institucional, la estrategia será aplicada, pero como tal no debe actuar en forma emergente, sino haber estado ya entrañada en la planeación misma, producto de la formulación diagnóstica a partir del Método FODA, comúnmente identificado como 'amenaza'.

La comunidad universitaria, brindaría la oportunidad, mediante el currículum y la planeación estratégica, de ofrecer la disonancia cognoscitiva y ésta a su vez fortalece el impacto intrínseco que posee dicha comunidad. Esta disonancia, repito, debe estar inmiscuida profundamente en el currículum inclusivo, así como la planeación estratégica, pues su ausencia refuerza o auxilia el mantenimiento, como señalaron en su momento Ausubel, Novak & Hanesian (2009), de "una actitud de mente cerrada que obviamente menoscaba la capacidad para aprender ideas nuevas y contrarias a las ideas existentes" (pg. 371), pues lo importante es generar una 'actitud de aprendizaje' constante en todos los gestores a modo de disposición para aprender o actuar en cierto modo, lo cual facilita el desarrollo inclusivo y potencia la aparición del metacurrículum.

Antes de ahondar en el último término mencionado, el párrafo anterior apoya los preceptos que menciona la SEP (2010a), pues el pensamiento gestor no opera bajo principios sistémicos, pues no se responde con estrategias a los problemas que ya han sido identificados, sino que contribuye a facultar el mecanismo de acción Luhmanniano llamado 'observación', mediante el cual se reconoce la estela de comunicación que acaece entre los tres actores principales del acto académico, por lo cual este acto representa la segunda parte de la actuación estratégica, pues el diagnóstico habrá permitido que el recurso humano catalice el esfuerzo depositado previamente en la planeación y en el currículum.

Volviendo a tal punto, otro aspecto muy importante es la transformación del currículum hacia uno de corte inclusivo. Como se ha mencionado con insistencia, tanto la Universidad Complutense de Madrid (s/f) como Marchesi (2007a) afirman que un currículum pertinente a la educación inclusiva satisface las necesidades de la comunidad universitaria, permite el aprendizaje mutuo, la adaptación de la enseñanza, el cambio social y actitudinal al mismo tiempo, tanto como la

flexibilidad de su propia constitución. Por lo tanto, se incentiva el 'aprender a aprender', lo cual refiere al metacurrículum, mismo que se encuentra en la zona común entre todos los gestores, la simbólica, pues mediante tal dispositivo se pretendería que la palabra influyera en la toma de decisiones y transmisión de los saberes que fortalecerían el proceso inclusivo.

Para ser más claro, el metacurrículum son las "acciones educativas deliberadas y planeadas que les permitan dotar a los alumnos de habilidades que les permitan aprender a aprender significativamente en cada curso escolar y en vinculación con áreas de contenido o dominios conceptuales específicos" (Díaz Barriga, 1998, pg. 216). En este sentido, si se pretende que la disonancia, como acción de contenido psicológico, pretenda crear un cambio de actitudes mientras refuerza el sentido de la comunidad, entonces el mejor derivado, donde se concentra la carga simbólica inclusiva es el metacurrículum.

El metacurrículum, inspirado en la corriente constructivista, es una forma avanzada del currículum oficial y postula que el aprendizaje se edifica mediante la formación, no la información, dando cabida a las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje bajo un cúmulo de saberes comunes para todos, según Díaz Barriga (1993), tal como se esgrime en los postulados de la inclusión educativa. Ahora bien, estas acciones educativas parten del currículum oficial, el cual ha de ser tan flexible y elástico que permita la inclusión, para posteriormente ser considerado como metacurrículum.

Su postura, que traspasa el concepto de currículum oficial, se basa en el anhelo de conseguir que el estudiante que está formado, dentro del código binario positivo del sistema educativo y escolar, pueda transformar la información en conocimiento, mientras despierta apetitos más implacables por transformar integralmente su identidad, mediante la evolución de habilidades de pensamiento, estratégicas, instrumentales, personales e interpersonales, entre otros (Díaz Barriga, 1998), mientras que las actitudes se tornan favorables hacia el estudio y el conocimiento.

Por lo tanto, este metacurrículum concentra los esfuerzos por crear la disonancia cognoscitiva esperada para realizar cambios favorables en el cuerpo

estudiantil, no sin antes ser un reflejo de la competencia institucional por crear tales cambios en otros gestores que no son estudiantes. Por lo tanto, su presencia aclara que la IES involucrada en este proceso realiza su propio sendero de ‘aprender a aprender’, en este caso, aprendizaje organizacional y aprendizaje de la experiencia, y es capaz de compartirlo con los estudiantes mediante la acción educativa del metacurrículo y el sentido de la comunidad.

Tales movimientos perseguirían un saneo y mejora de la comunicación eficaz, de forma multidireccional, así como dar el espaldarazo a la cultura de la colaboración y otras pretensiones de la planeación estratégica que, en bastantes ocasiones, amenaza con desvirtuar el proceso inclusivo, resolver problemas propios de tal temática, envolver en forma participativa a cada uno de los agentes y realizar mapas de poder concientizándose y aceptando cómo se encuentra distribuido éste en los departamento académicos.

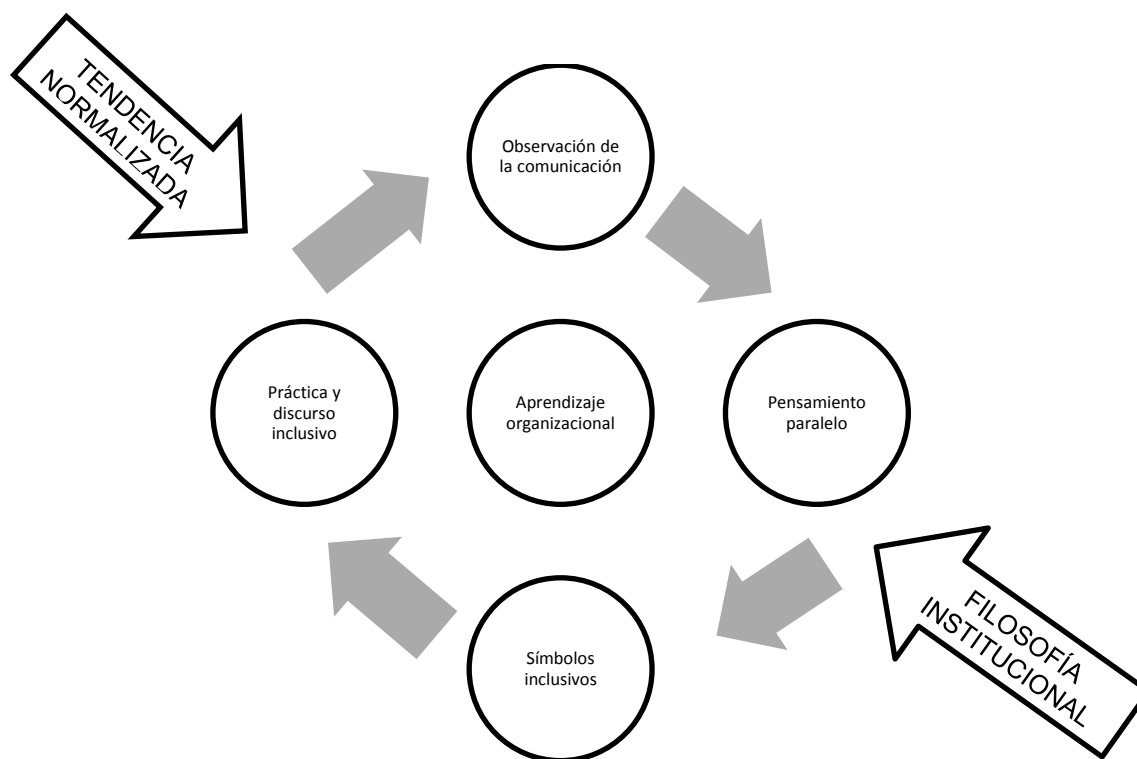


Figura 11. El proceso del aprendizaje organizacional para la inclusión. Fuente: Elaboración propia.

Una cuestión muy importante dentro del sentido a la comunidad que se pretende esgrimir, como epicentro de la vida inclusiva de la universidad, es como

se había señalado, la capacidad de 'aprender a aprender'. Sin embargo, esto no puede suceder sin que la misma institución realice sus propios esfuerzos para construir, transferir y generalizar los aprendizajes construidos por la comunidad universitaria. Si se desea que tales acaezcan de forma consistentemente es necesario que suceda aquello que Pozner (2000) llama 'aprendizaje organizacional'.

El aprendizaje organizacional es el producto de la adquisición y prácticas de nuevas competencias profesionales e interpersonales (Pozner, 2000) en el marco de la comunidad universitaria, por lo cual es resultado directo de la estrategia marcada en el ámbito de la cultura de la colaboración en todos los niveles gestores. La maduración del proceso inclusivo sucedería por la optimización de la comunicación y retroalimentación pertinente de los logros, carencias y demandas, es decir, la inclusión como proceso no tiene un punto finito, es un tránsito que constantemente se desenvuelve y las urgencias por resolver ciertas coyunturas siempre estarán presentes.

Si el aprendizaje organizacional es el resultado de un proceso gestor estratégico institucional dirigido hacia la inclusión, entonces debo dirigirme hacia la comunicación como centro neurálgico de tal aprendizaje. La comunicación, dentro de la teoría del sistema educativo, es la representación de la sociedad (Cortés, 2009; Luhmann & Schorr, 1993), por lo tanto, la comunicación se vuelve indispensable a tomar en cuenta como factor estratégico gestor.

Para mayor claridad, es necesario recordar que la comunicación queda condicionada por el código binario prevaleciente en la institución, parte de él radica en la fórmula 'formar o deformar'. Luhmann & Schorr (1993) centran a la comunicación como un fenómeno emergente en el proceso de civilización, sujetando la conciencia existente de forma intra e interpersonal, por lo tanto, la comunicación individual, como antesala de la capacidad reflexiva, no se desarrolla sin previamente la institución haber tejido su propio sistema comunicacional y volver a sus integrantes dependientes a él. Para mayor claridad, si el factor comunicación, verbal y no verbal, no es una constante entre los miembros que se albergan en un sistema institucional, es muy difícil captar con claridad y 'darse

cuenta' de las necesidades de inclusión que imperan en tal organismo, al mismo tiempo que se ha fomentado ciertos mecanismos de exclusión.

Parte de esta situación exclusiva y segregacionista se debe a que no se han generado los símbolos inclusivos necesarios para el desarrollo de tal proceso, que como he señalado en la figura 10, dicha carga simbólica se encuentra concentrada en la palabra. Si la comunicación no es efectiva, la dictadura de los silencios, las distorsiones, inferencias y otros entendidos a priori sentenciarían al proceso inclusivo a una inmadurez constante, por lo cual, se optaría por utilizar una tendencia normalizadora de la actividad educativa.

Es deber recordar a los lectores que, como lo advierten los representantes de la pedagogía crítica, Bahruth (2007), Baudelot & Establet (2003), Bordieu (1986) y Giroux (1997), es común que la actividad educativa se vea amenazada por la tendencia normalizada, es decir, la práctica que homogeneiza a todos los alumnos y borra radicalmente sus diferencias dejándolos a merced de los estándares numéricos clasificatorios de la evaluación. Lo anterior es palpable mediante la aplicación de exámenes estandarizados de conocimientos y habilidades, pruebas psicométricas o rúbricas preestablecidas sin consideración particular de ningún elemento.

La tendencia normalizada choca frontalmente con la filosofía institucional, misma que expide la carga axiológica que cubre a la institución y que, por lo general, difiere con la tendencia antes explicada. Ambas corrientes no se amalgaman en forma afortunada, por lo cual su incapacidad para equilibrarse en un solo redil, hace que ambas valencias creen conflicto, girando el código binario hacia su contravalor, es decir, hacia la deformación o la deshumanización.

Por tal situación, es que el conflicto y la tensión creada mediante el enfrentamiento frontal no disuasivo entre la tendencia normalizada y la filosofía institucional crean arbustos que obstaculizan el libre tránsito de símbolos inclusivos, vistos a través de palabras que se acomoden a la práctica que se pretende optimizar. Es por lo anterior que la comunicación debe ser patente en el medio institucional para garantizar el aprendizaje organizacional, pues explica el grado de conciencia que existe entre los miembros de la comunidad, pues tal

capacidad para darse cuenta explica la sana diferencia entre el entorno y el sistema, es decir, el factor humano ha logrado asegurar los símbolos en los mecanismos propios de la institución, y así tal diferenciación aseguraría que el factor humano pudiera reflexionar sobre el matrimonio académico entre homo y heterogeneidad. “Al irse imponiendo este tipo de diferenciación se modifica la situación de la conciencia en el contexto de toda la sociedad” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 49).

Dicha tensión entre ambas fuerzas predisponen, en muchas ocasiones, dificultades para aprender de las experiencias y de la profundidad de los recursos humanos. Por lo anterior, se vuelve necesario rescatar la comunicación en el ámbito gestor, pues éste simboliza a la sociedad que está representada en cada agente que participa activamente en la IES involucrada (Cortés, 2009; Luhmann & Schorr, 1993). Tal situación debe ser mediante el acto reflexivo como el gran catalizador de los procesos gestores en pro de la inclusión. La reflexión empezaría por la observación de la comunicación, tal como lo estipula la teoría luhmanniana, entre los actores principales de la gestión estratégica propuesta, como son los coordinadores, profesores y estudiantes, es decir, detectar mediante el depósito de atención e interacción constante de la reciprocidad entre el gestor y su medio ambiente. Tal reciprocidad revela la carga axiológica que subyace debajo de la carga académica y permite vislumbrar el espacio preciso para renovar la práctica educativa.

Ya conocido el estado de la comunicación, lo siguiente es la aparición del pensamiento paralelo (Pozner, 2000) que es la capacidad de pensar fuera de las visiones tradicionales y encasilladas, dando pie al surgimiento de nuevas ideas y respuestas originales ante las dificultades subyacentes. Por lo tanto, si la observación de la comunicación delata que predominan los silencios o las malinterpretaciones en el intercambio personal entre el gestor y su medio ambiente, refiriendo a los obstáculos para indiferenciar entre sistema y entorno, entonces es necesario aportar este tipo de respuestas originales al discurso común.

Por ejemplo, si las dificultades estriban en la disciplina, tales como el

cumplimiento de los preceptos que exige el currículum, la naturaleza de la materia o el profesor, mismos que nublan la capacidad de flexibilizar la práctica para agilizar los aprendizajes, entonces una forma de solucionar esta coyuntura es analizar las forma en la que es necesaria tal disciplina y los mecanismos por los que se lleva a cabo: ¿para qué se pretende llevar a cabo tales manejos y de qué dependen? Entonces, el pensamiento paralelo llevaría a democratizar la práctica disciplinaria mediante el diálogo, la asamblea y el debate, para más tarde aplicar un cúmulo de respuestas donde el profesor se mantendría firme y sancionaría aquellas respuestas indisciplinadas que desafían la sana vida académica.

Después del pensamiento paralelo se desarrollarían con emergencia los símbolos inclusivos vistos a través de las palabras que se concretarían en el metacurrículum, es decir, en las acciones educativas espontáneas y planificadas destinadas a impulsar el fenómeno de ‘aprender a aprender’ (Díaz Barriga, 1993, 1998). En tal dispositivo, se llevarían a la práctica las acciones escolares que se vean provistas de significado como son la heterogeneidad, homogeneidad, inclusión, integración, equidad, igualdad, necesidades educativas y necesidades educativas especiales, entre otras. En la fundamentación de todo currículum, tales palabras deben estar debidamente conceptualizadas, pero su práctica es la que debe reflejar la congruencia entre tales acciones. Por lo anterior, las respuestas originales del pensamiento paralelo (Pozner, 2000) no sólo aseguran la supervivencia de los símbolos inclusivos en la comunicación, sino también engarzan la práctica discursiva de tal proceso.

Cumplíéndose este ciclo, es la manera en la que podemos concebir la trascendencia de la autopoiesis del sistema institucional superior que busca la maximización de la inclusión educativa. “El modelo autopoietico es circular, por lo que no tiene sentido hablar ni de causas ni de efectos. Todo lo que ocurre en un sistema se encuentra determinado por su propia organización y no por las perturbaciones provenientes del medio ambiente” (Luhmann & Schorr, 1993, pg. 25). El surgimiento de la inclusión educativa no es espontanea. El aprendizaje organizacional es ingrediente esencial y nuclear de la gestión estratégica hacia la inclusión. Por lo tanto, el elemento comunicacional y su respectivo código binario

son los móviles que arrojarían a los gestores a reconsiderar las fuerzas de la tendencia normalizadora y la filosofía institucional, para más tarde, dejar libre tránsito a la carga simbólica y la unión de la práctica con el discurso en el metacurrículum. Este último daría fe del proceso autopoietico de la institución.

Por último, ya hablada esta situación, se invita al lector a retroceder su mirada hacia la figura 10 para señalar una cuestión fundamental que puede amenazar la maduración de la inclusión. El proceso inclusivo que surge en la institución debe cuidar el trasmiere que sucede en la interacción de la tríada misión, visión y filosofía. Entre tales elementos administrativos y filosóficos se colocan las aspiraciones que pretende explotar la IES, sin embargo, no están exentos de verse contaminados por las vicisitudes del impacto social intestino en la institución, el cual no es otro que la carga hegemónica y el statu quo que se pretende conservar.

El statu quo es el estado global o posición, en este caso, de la práctica académica que sucede en la universidad donde se pretende aplicar esta propuesta. El statu quo alude con fuerza la hegemonía, un concepto bastante polémico en la sociología crítica en la que se define el significado y los límites del sentido común, imponiendo las visiones del mundo dominante y reproduciendo las prácticas sociales (Giroux, 1986). Tal imposición se ve reflejado en las prácticas que comúnmente no concuerdan con la misión, visión o filosofía educativa de la institución y, sin embargo, pareciera que el currículum “apunta hacia las áreas donde la imposición de valores y significados específicos pueden ser usados para reforzar a la cultura dominante” (Giroux, 1986, pg. 30).

Tal cultura dominante es lo que entenderíamos por impacto sociocultural, aquel donde la manipulación abierta de los valores sociales que anteriormente eran incorruptos, así como una revelación abierta de la educación utilitarista hace pensar que los modelos vicarios, reales y simbólicos (DiCaprio, 2000), son los que hacen mella en las actitudes de los estudiantes, y por ello, el sistema de educación superior en pocas ocasiones puede contrarrestar la fuerza social que afecta los intereses facultativos, y hasta sustantivos, de las IES.

Sin embargo, como se ha visto con anterioridad, la carga hegemónica

provoca que se derive un status quo cargado de torpezas e irreflexiones sobre el sentido de la práctica educativa en las universidades, lo cual tiende a difuminar su trascendencia y su sentido, al provocar que su práctica sea estereotipada y tendiente a preservar los obstáculos que se contraponen a la inclusión educativa.

De la anterior manera no se puede explicar la aparición del aprendizaje organizacional que entendería que su metacurrículum no posee las suficientes bases para hacer una aparición digna de sí. Entonces la carga hegemónica lograría que las prácticas en la institución quedaran atadas a los formalismos que propiamente exige la sociedad sobre las IES, tales como la creación de ambientes de aprendizaje seguros, calidad, competitividad, globalización y otros parámetros que serían vanos. Así sus elementos detendrían la progresiva maduración de la inclusión llevando a una práctica pedagógica que esté desembarazada de los supuestos políticos que encierra, por lo tanto no apuntaría hacia los valores, creencias y supuestos inspirados en una visión completa del mundo (Giroux, 1997). Por lo tanto, el uso de la reflexión, es decir, de la observación de la comunicación emergente nos guiaría hacia apuntar la facilidad con la que se crea un currículum oculto y que el mismo sólo es una construcción de parte de agentes gestores quienes perpetúan tales prácticas sociales en los alumnos, demostrando una vez la indiferenciación entre el entorno y el sistema.

A razón de lo anterior, la gestión que coloca la cultura de la colaboración como estrategia que reforzaría el sentido de la comunidad universitaria a favor de la inclusión, empieza por reflexionar la forma en la que la comunicación ha quedado sobajada bajo las pretensiones de la carga hegemónica y el modelo del statu quo que provocan que el currículum oculto crezca en virtud de los escollos que ocurren en la interacción entre misión, visión y filosofía. Por lo anterior, es que dicha tríada quede sujeta por la toma de decisiones que los gestores realicen para favorecer su supervivencia y cómo la observación de la comunicación pondría freno a tal estilo oculto.

Quisiera recordar que la inclusión educativa no sólo está pensada en y para los alumnos con discapacidad, sino también en todos aquellos estudiantes

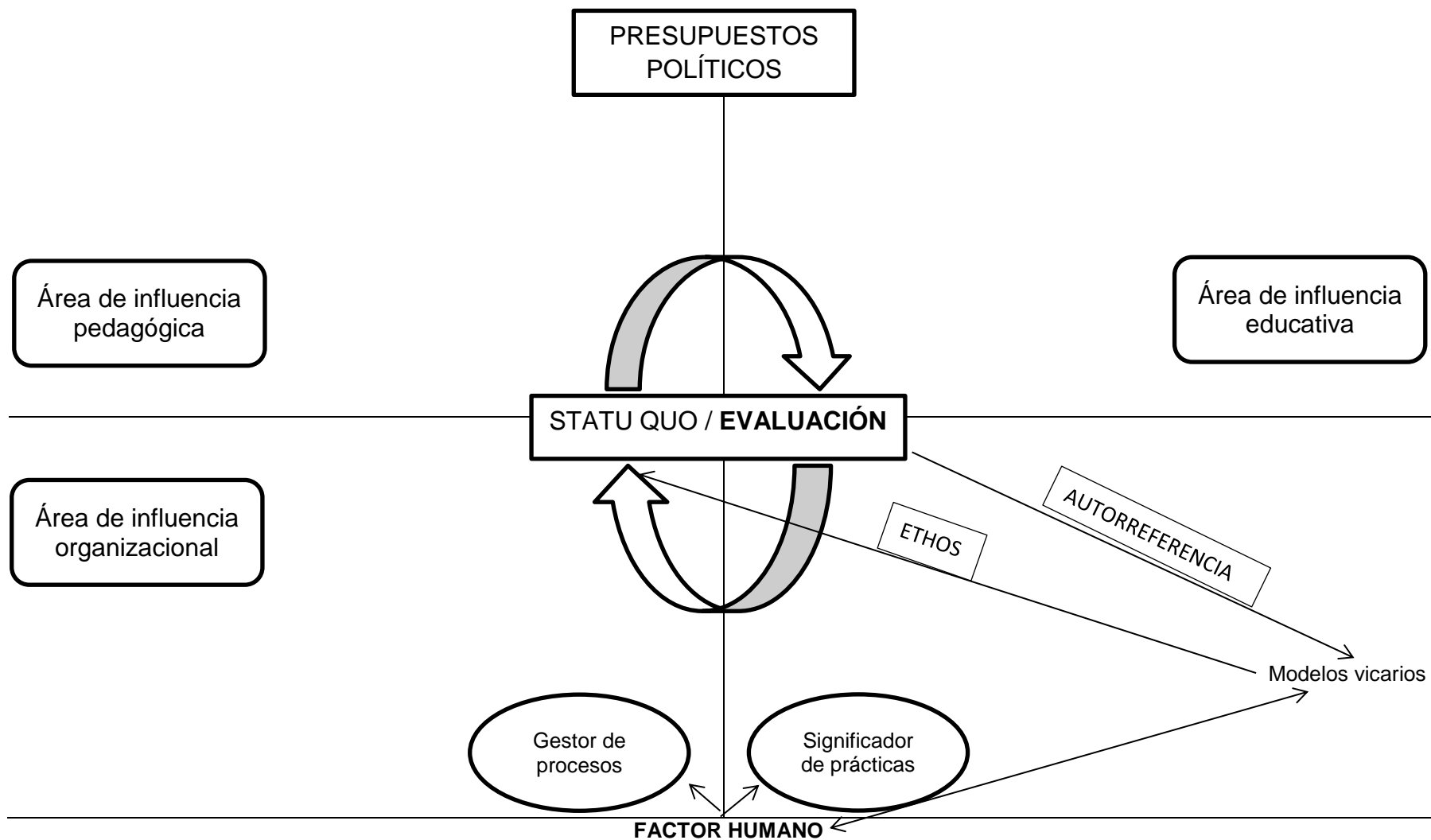


Figura 12. Esquema de la gestión departamental para la inclusión. Fuente: Elaboración propia

con obstáculos para el aprendizaje. Ainscow (2003) deja claro que el énfasis de la inclusión lo coloca hacia aquellos alumnos que han sido marginados, están en riesgo de ser excluidos o no alcanzan un rendimiento óptimo, por lo tanto, también incumbe a aquella población escolar sin discapacidad, deduciendo que cada estudiante ha sido víctima potencial de un sistema educativo que tiende fácilmente hacia la exclusión (Bourdieu, 1986; Boudelot & Establet, 2003; Giroux, 1997).

A continuación se expondrán supuestos que quedan albergados en este gran apartado y que explican a detalle cómo funciona la presente propuesta en cada actor citado, responsable de distintos tipos de gestión.

5.2.1.1 Supuesto de la gestión departamental

Este supuesto queda encarnado en la gestión de un departamento académico en específico donde resulta relevante su esfuerzo para el desarrollo de la inclusión. Para efectos de lo anterior, cabe resaltar que esta gestión también resulta escolar, si obedecemos a las indicaciones que establece la SEP (2010a), cuando explicaba que la comunidad escolar la conformaban director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos vinculados a la tarea fundamental asignada por la escuela, mientras que Pozner (1997) habla de la generación de aprendizajes potentes en todos los actores mencionados con anterioridad. En el caso de las IES, especialmente las particulares, se consideran los actores de la comunidad en un departamento académico a los coordinadores, profesores y alumnos que se encuentran situados en tal división.

Los departamentos académicos resultan ser un nudo que encadena las directrices que se marcan desde el área cupular de la universidad, especialmente en materia de normatividad. Es el eslabón donde se pretende la operación de las ejecuciones institucionales en materia escolar. De hecho, Pozner (1997) ubica la gestión escolar en tres áreas de influencia: educativa, en referencia a la socialización de los valores; pedagógica, la coherencia entre la metodología y estrategias que aseguren los aprendizajes de los alumnos; y la organizacional operativa, donde se desarrolla la logística de las otras dos áreas de influencia. Por

lo anterior, es que sea común que el peso administrativo y burocrático ostente mayor gravedad sobre las demás, generalmente subordinadas al área de influencia organizacional.

Por lo anterior se debe entender que los coordinadores y su jefe directo, quizá un jefe de departamento, son los que aglutinan esta carga gestora en dicha área. Como se muestra en la figura 12, los presupuestos políticos son indispensables para comprender la movilización de esta carga gestora. Estos presupuestos, además de presentarse en la legislación propia de la IES, se derivan de la visión, misión y filosofía institucional, por lo cual “la trascendencia de un concepto como el de ‘misión’ radicaría tanto en su capacidad ordenadora respecto a los criterios de actuación como en sus intentos de recuperación del espacio humano para una acción como ésta” (Arellano, 2010, pg. 64).

Las políticas derivadas de la misión y la visión no sólo ordenan el pensamiento, sino además hacen propios los criterios que potencian las capacidades de la misma universidad. Por lo anterior, los presupuestos políticos crean una confrontación entre el ‘deber ser’, lo que se esperaría de una persona, y el ‘ser’, lo que en realidad acciona, lo cual no siempre ocasiona la congruencia esperada, así que tal gestión ubicada entre tres áreas de influencia deviene, en comportamientos estereotipados, como ya se señaló hace unos momentos, en la tendencia normalizadora de la vida educativa, lo cual crea serios problemas para el desarrollo de la inclusión.

Como también se explicó hace algunos párrafos, la inclusión se debe, en gran parte, a la capacidad generadora de comunicación en toda la organización, por lo tanto, los coordinadores, más que algún otro gestor, deben estar atentos a la reciprocidad existente entre el profesorado y el alumnado, especialmente aquel con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Por lo general, la implementación política que se puede observar en los departamentos académicos es la forma de articulación del tejido humano que se entreteje, por lo cual generalmente se observa que la política se cierne en la participación emanada desde la normatividad y la operación administrativa, por lo cual desemboca en una acción vertical, es decir, de autoridad a subordinados. Sin

embargo esta relación lineal no siempre reditúa la productividad necesaria, pues la comunicación se puede entorpecer, especialmente al momento de enfrentar situaciones que necesitan ser resueltas mediante un intercambio dialógico como son la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, por lo cual se hace necesario impulsar la horizontalidad tanto entre coordinadores como profesores.

En este sentido, se debe producir un intercambio, no exorbitante, de comunicación entre los diversos gestores que trabajan en tal departamento académico. En tales intercambios, especialmente cuando se conforman grupos de trabajo, ya fueran Academias o de otra índole, se deben proponer las metas a alcanzar a modo de productividad deseable, en términos de calidad laboral, por lo tanto los presupuestos políticos institucionales deben ser flexibles mediante el activo reflexivo de los gestores y proponer sus propias normas de trabajo, horizontal y vertical. Para lo anterior es propicio normar la vida gestora, no en el sentido de control y coerción, sino de catalizar la energía subyacente.

“Una vez establecidas, esas normas se vuelven resistentes al cambio... Las normas también suelen definir métodos de trabajo” (Blanco, Caballero & De la Corte, 2009, pg. 327). Sin embargo, ambas formas trabajo se deben convenir en un vaivén para que el coordinador pueda sujetar las modalidades de intercambio que suceden entre el resto de gestores, pudiendo activar una extraordinaria capacidad sintética de los acontecimientos realizados y observar – reflexionar cómo surgen y se matizan los símbolos inclusivos. Entonces los coordinadores, especialmente, deben asumirse como una dualidad que debe armonizar en todo momento, siguiendo los dictados de Gimeno (2000), tratando de empatar el rol administrativo y académico de los docentes. Si bien, los coordinadores son gestores de procesos por la influencia organizacional de la institución, también son significadores de prácticas y lo son mediante esta capacidad sintética que acabo de mencionar y la función evaluativa que más adelante explicaré a detalle.

Si se pueden reunir la sobrecarga del peso administrativo, así como la tendencia normalizadora de la actuación educativa y los presupuestos políticos que imperan, entonces es común este comportamiento estereotipado, obstáculo

en el desarrollo inclusivo, no sólo puede ser patente en los coordinadores, sino también en profesores y alumnos, a modo de 'holgazanería social', el cual no es otro que reducciones en el esfuerzo y motivación cuando los individuos trabajan en lo colectivo (Baron & Byrne, 2001; Blanco, Caballero & De la Corte, 2009). Dicha holgazanería representa también un obstáculo para el desarrollo de la inclusión, pues entre otras manifestaciones, nubla la comprensión de lo que implican las necesidades educativas especiales y cómo podría optimizar los recursos de la inclusión.

Esta 'holgazanería social' se podría entender bajo la luz de los supuestos de la inclusión, puesto que la aparición de este fenómeno es clave para indicar el estado de la comunidad universitaria. Por lo general, cuando la holgazanería social está presente en varios actores de la gestión, entonces la comunidad universitaria se encuentra fragmentada, así como un aislacionismo individual expreso (El Sahili, 2010, Giroux, 1997). "El profesor individualista es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado" (Gimeno, 2000, pg. 82).

Por lo anterior es que se puede entender que la 'holgazanería social' es una manifestación del individualismo, el más severo de los atentados contra el sentido a la comunidad y la cultura de la colaboración como estrategia, por lo cual forma parte de un statu quo de la Institución y, por ende, salpica a las dimensiones departamentales. Este statu revela cómo la sociedad intrauniversitaria se ve colmada de valores e ideologías propias del proceso sociohistórico actual que vivimos, en un ambiente neoliberal y posmodernista, el cual ha intensificado las diversas expresiones del posesionismo individualista.

Por lo tanto, esto hablaría del mismo ethos que impacta la dinámica social con el que tiene que lidiar la gestión escolar. El statu quo prevalece sobre los cimientos del ethos o, dicho en palabras de Bordieu (1986), "sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas" (pg. 105). Por lo tanto, este ethos está ligado a la identidad y las formas de evaluar la realidad medioambiental. Por lo tanto, ubicarse en un nivel superior de educación facilita

las actitudes segregacionistas y excluyentes de los estudiantes con necesidades educativas especiales, puesto que el sistema educativo, por lo general, se ha establecido como una rígida pirámide de movilización social, siendo los niveles básicos filtros hacia la educación superior que es especializada, y por lo general, malentendida como selecta.

La imagen del estudiante dotado de capacidades naturales e innatas para desenvolver un sendero perfecto para la construcción de aprendizajes siempre ha coloreado el currículum oculto de los estudios superiores (Ornelas, 1995), por lo tanto, ubicarse como académico en un departamento universitario, especialmente en una IES privada, generalmente demarca el ethos del posesionismo individualista, donde la educación superior es acumulativa, bancaria como señalaría Freire (2008), por lo tanto, en muchas ocasiones los gestores son incapaces de percibir cómo cobran importancia los valores de tal posesionismo en la práctica escolar, lo cual delimita el statu quo.

Cuando los profesores y coordinadores asumen su práctica ante los alumnos, los primeros se vuelven modelos vicarios, es decir, recipientes de observación que promueven aprendizajes mediante sus conductas (DiCaprio, 2000; Schunk, 2012). La competencia que demuestren tales modelos ante el medio ambiente implica el nivel de impacto que promueven, por lo tanto, si dichas autoridades contienen un ethos cargado hacia la acumulación del conocimiento eficazmente distribuido, se opone a la cultura de la colaboración como estrategia gestora.

Una de las formas de romper el statu quo es la evaluación como uso de herramienta convivencial. La evaluación, como señala Ardoino (2010), es un proceso temporal de corte cualitativo, inacabado e interminable. Es decir, la evaluación se debe posar sobre aspectos intangibles, aquellos relacionados con el ethos y su forma de manifestarse para entender cómo la comunicación fluye, por lo tanto, se asegura el sentido de la comunidad.

La evaluación no es una herramienta como acabo de mencionar, pero sí se necesitan instrumentos u objetos donde se plasme el acontecimiento evaluador para dar fe de tal mecanismo, sin embargo, como también mencionaba Ornelas

(1995) las evaluaciones en educación superior se habían orientado por estilos cuantitativos, cuestión que pervive hasta la actualidad, por lo tanto, si deseamos asegurar la inclusión educativa mediante el sentido de la comunidad, entonces los formatos cualitativos deben aparecer.

Se desea hacer eco de los señalamientos de Ardoino (2010), cuando tildaba de 'irracional' la evaluación de la gestión de personal en las universidades, pues lo que lo amerita son las relaciones entre los distintos gestores, siendo los estudiantes y los profesores los mejores evaluadores. "La evaluación propiamente dicha queda ligada a la historia de un fenómeno, de una situación, de una persona, de una comunidad, etcétera" (pg. 33), por lo cual siempre debe existir un formato cualitativo donde quede establecido en las relaciones sostenidas la reflexión como un fenómeno obligatorio para la inclusión educativa, el cual he llamado en la figura 12 como autorreferencia, es decir, autoobservación.

Anteriormente se había señalado a la evaluación como un instrumento, no intentando desvirtuar su cualidad de proceso, sino que los mecanismos que auxilien la evaluación serán tomados como herramientas convivenciales. Se ha tomado el término 'convivencialidad' de Illich (1978) quien la definía como la libertad individual en el proceso de producción en el seno de una sociedad dotada con herramientas eficaces. Por lo tanto, los formatos de evaluación, en todas sus modalidades, deben contener los mecanismos para generar tal proceso, como lo es la sistematización de experiencias, tal como lo recomendaba la ANUIES (s/f), para vigorizar el proceso de inclusión educativa.

Ya fuese la sistematización de experiencias o cualquier otro formato para la auto, co o heteroevaluación cualitativa tiene que cumplir con los requisitos de las herramientas convivenciales (Illich, 1978): manejabilidad, manipulación y convivencialidad, o sea, un medio de control y transformación de energía. Si podemos revisar tales características, los instrumentos de evaluación cualitativa de la gestión para la inclusión deben ser más espontáneos, con grados racionales de formalidad, en las que sea estimado en colaboración íntima y cercana con otros gestores, no mediante un esquema numérico, para respaldar la estrategia.

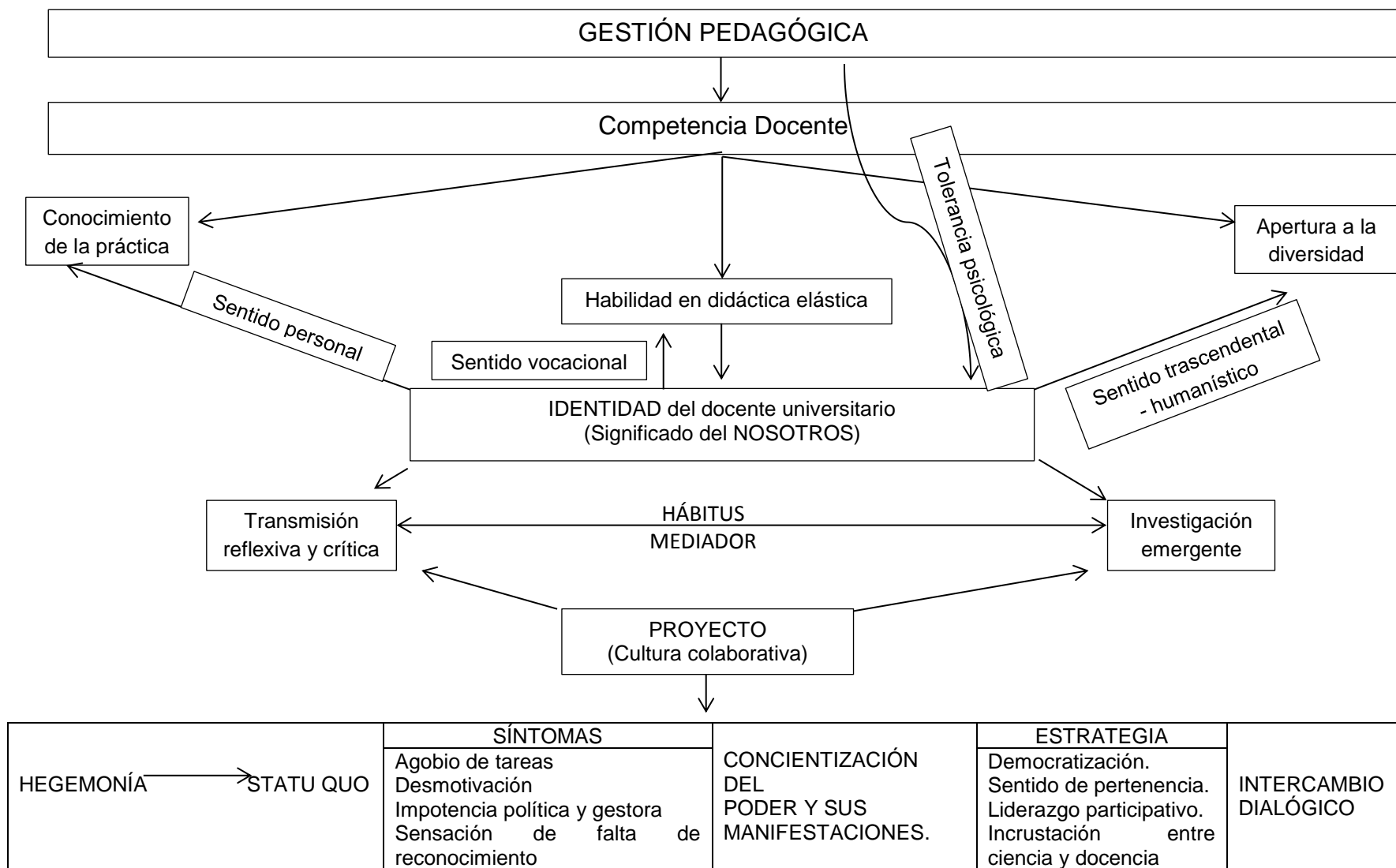


Figura 13. Gestión pedagógica para la inclusión. Fuente: Elaboración propia

Ante todo la evaluación, con su respectiva intención apuntada hacia la autorreferencia, invita a que la gestión escolar departamental sea democratizada desde la parte operativa hacia la zona cupular, otorgando a los coordinadores un papel relevante para ejercer el nudo que representan la garantía de la convivencialidad, si se quiere estimular la maduración de la inclusión educativa.

Blanco, Caballero & De la Corte (2009) recuerdan que la organización que aparentemente consagra la participación, la producción y la democracia, entre otros, puede ser manejada de forma perversa para controlar, llamado comúnmente 'evaluar' (Ardoino, 2010), a los miembros que la integran, invitándolos hacia el conformismo, la ausencia de criticidad y la confrontación, lo cual vuelve urgente que la democratización en el seno de la comunidad parta desde 'abajo hacia arriba', privilegiando la evaluación como herramienta cualitativa de autorreferencia. Todos deben evaluar y ser evaluados.

5.2.1.2 Supuesto de la gestión pedagógica

Muy cercano a lo último esgrimido es necesario hacer presente cómo se configura la gestión pedagógica que pretende generar inclusión educativa. La gestión pedagógica, según la SEP (2010a), se aboca a los procesos que realiza el profesorado para maximizar los ambientes de aprendizaje que permitan, entre otros hechos, el establecimiento de competencias.

La gestión pedagógica se basa en la competencia docente del profesorado, que como lo mencionan Tobón (2008) y Zabalza (2003), necesita reunir tres saberes para ejecutar su dominio sobre el entorno específico. Para ser más claro, en este caso, las tres virtudes que ensalzan el valor de las competencias son los conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, lo cual forma la tríada necesaria para un sano desempeño como profesor en el manejo inclusivo.

Zabalza (2003) considera que la competencia docente "precisa de conocimientos especializados (...) aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un papel importante el conocimiento teórico combinado,

obviamente con la práctica” (pg. 71), por lo cual el profesorado universitario debe anclar los conocimientos propios de su profesión con la didáctica que realiza para generar la arena donde el educando construirá sus propias competencias.

Como se puede observar en la figura 13, los tres saberes que necesita el docente desarrollar para que su gestión sea inclusiva son el conocimiento de la práctica que realiza, la habilidad para desarrollar una didáctica elástica y apertura a la diversidad. El primero se asienta sobre el cúmulo de formación especializada en la profesión que ejerce, ya sea como médico cirujano, nutriólogo, arquitecto o administrador, lo importante es que sea un profesional empapado en su ejercicio; mientras tanto, el segundo está referido a la oportunidad y la destreza para maleabilizar los contenidos del currículum, de tal suerte que pueda adaptarse a las necesidades de los alumnos sin que esto implique desvirtuar los fines del mismo; por último, el tercero hace referencia a la actitud o evaluación positiva hacia un alumnado diverso y con distintas manifestaciones en el salón de clases.

La competencia docente no sólo implica la disposición profesional para afrontar la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente en individuos con discapacidad, sino también en todas aquellas variaciones que necesite hacer el catedrático para realizar un empuje directo hacia el aprendizaje, especialmente movido por la corriente constructivista, en la que el educando moviliza los conocimientos previos a utilizar para significar el acto de aprender mediante nuevas estrategias que les permita crear nuevos conocimientos por los cuales habrá de guiarse. La innovación docente implica asumir riesgos y producir respuestas originales, por lo cual siempre existirá tal necesidad y este proceso, tal como la inclusión, no encontrará salida.

La competencia docente es importante, ya que si está presente, resultará más fácil la gestión pedagógica hacia la inclusión. La competencia docente, que renueva el significado de quién es el profesor universitario, afirma una identidad que antes no estaba presente, al menos de modo consciente, el cual este constructo identitario, en el que el académico deja de ser un ser improvisado en aulas de educación superior, que nunca estuvo bajo su proyecto de vida el asumir la responsabilidad de la enseñanza pues nunca se decantó por la formación

normalista (Casullo, 1994), ahora desempeña otra faceta que no siempre está tan relacionada con su función profesional, pero encuentra espacio para hacer valer la identidad profesional primaria que ha estado desarrollando.

Por lo anterior, esta identidad del docente universitario, como se refleja en la figura 13, está vinculada con el significado del nosotros, el profesorado universitario que posee las mismas convicciones y preocupaciones ante el proceso enseñanza – aprendizaje. De esta manera, se evita el desarrollo de conductas individualistas, muy ligadas al statu quo, prácticas aislacionistas, fragmentadas entre el tejido docente, por lo cual evoca nuevos significados que a su vez robustece la competencia docente, es decir, la competencia genera un impacto de identidad novedoso y, a su vez, éste último otorga nuevos bríos a dicha competencia mediante nuevos sentidos: sentido personal al conocimiento de la práctica profesional, pues lejos de sentir que su profesión primaria queda relegada por la de docente, refuerza los votos por los cuales gusta de ser contador público o psicólogo; se inserta un sentido vocacional a la habilidad para la didáctica elástica, pues incorpora la necesidad docente como parte de su vocación y ocupación; mientras que a la apertura a la diversidad se le dotaría de sentido trascendental – humanístico, pues se consideraría a la persona en su punto infinito de existencia, como un educando que intenta dejar testimonio de su paso por la vida y cuyo relato se dificulta con obstáculos para el aprendizaje .

Esta identidad, generada y regeneradora de significados, es importante pues data como principal evidencia de una ambición que se desarrolla particularmente en la gestión pedagógica, la cual no es otra que es la tolerancia psicológica. Pascual (1993, como se cita en SEP, 2010a) define a dicho fenómeno como la manifestación explícita de conductas, “tales como el hecho que motiven a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, que eleven los niveles de confianza y consigan (...) superar sus propios intereses” (pg. 91). Por lo tanto, la gestión pedagógica, que busca la maduración de la inclusión bajo el principal centro de gravedad: el aula, desarrolle grandes expectativas sobre el desempeño de los maestros y a su vez aumente tales niveles, pues existe un depósito de confianza institucional en su trabajo, lo cual

conforma un sentido de pertenencia y participación. La tolerancia psicológica refuerza el significado que tiene la identidad del docente bajo los principios de la comunidad universitaria: 'el nosotros', la responsabilidad de saberse intelectuales de su trabajo académico, así como también la capacidad para asumir los éxitos y errores de su actuación en el continuo devenir de los aprendizajes de los alumnos. La tolerancia psicológica ayuda a impulsar a los catedráticos a unirse en la comunidad y acrecentar su propia diversidad mediante respuestas originales, comunes al 'pensamiento paralelo', para satisfacer las necesidades educativas del alumnado, particularmente si son especiales.

De tal identidad del profesorado universitario se desprenden dos nuevas formulaciones de sus funciones sustantivas, es decir, en lugar de transmitir mecánicamente el conocimiento, de forma tradicional y enciclopedista, ahora el docente asume su labor como un transmisor crítico, por evaluar la veracidad del conocimiento (Hessen, 2008), y reflexivo, por sopesar los actos que desenvuelve en la enseñanza y cómo es su calidad resultante (Díaz Barriga, 1993, 1998). Sin embargo, en forma paralela, aparece también otra labor que es vital para las funciones sustantivas de toda IES, la cual no es otra que la investigación. Esta última es importante, pues no sólo torna al académico en intelectual, sino también en reformador de sus propios procesos, por lo cual, cuando se enfrenta ante la diversidad, tiene la oportunidad de indagar profesionalmente los sucesos acaecidos y brindar un cariz científico más allá de las aportaciones didácticas que esto implica.

Por lo anterior, es que el catedrático se torna crítico, reflexivo de su actividad y, además, investigador. Tales facetas acrecientan la tolerancia psicológica inicial que guardaba la institución y se volatiliza ante tales cambios, producto de una identidad floreciente, pues se reconfigura el habitus (Bourdieu, 1986), es decir, las prácticas que realiza una persona según su posición en la estructura social, hacia un mediador entre el conocimiento y el estudiante, entre el currículum y la realidad social, por lo tanto, el profesor cobra un auge significativo en el desempeño de los estudiantes, especialmente sobre aquellos que viven en riesgo latente de ser segregados, no sólo los estudiantes con necesidades

educativas especiales. El habitus en plan mediador del docente es una muestra más del proyecto que elaboran entre ellos, mismo que encierra la esencia del sentido de la comunidad: la cultura de la colaboración como estrategia.

La UNESCO (2004) esgrime que el ser inclusivo necesita de la proactividad para proporcionar “todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos puedan ser efectivamente satisfechas” (pg. 16), entendiendo también el plano profesional, por lo cual, el profesor, cuando cambio de habitus, es decir, cuando la institución en conjunto desea mantener la directriz positiva del código binario, se deja envolver por los demás y genera un proyecto en el que trata de reunirse con otros compañeros para definir metas en común, íntimamente ligadas con la misión y visión institucional.

Tal cultura de colaboración, vista mediante el aquilatamiento de experiencias donde se permita el intercambio dialógico entre maestros, ya sea con Academias u otros cuerpos colegiados, podrá romper el statu quo de la práctica escolar en las instituciones y sus departamentos académicos, por lo cual representa una seria amenaza para la hegemonía que se asoma sobre la vida académica, pues el profesor universitario, como representante de la carga contracultural de la sociedad, así como un nuevo ente con identidad propia, se resistirá a ser instrumento de las prácticas de control donde se reproducen las visiones del mundo dominante; siendo de esta manera que los catedráticos se ingenian de su propia competencia para incluir y democratizar la vida en las aulas desde su papel de mediador, donde el currículum se flexibiliza, siempre y cuando no adopte otras caras que encubran las creencias, valores y prácticas sociales dominantes.

Un elemento que liga a la hegemonía con la práctica excluyente en la educación superior es el currículum oculto, que la Universidad Complutense de Madrid (s/f) lo entiende como la transmisión larvada de los valores del profesor mediante actitudes, gestos y posturas. Asimismo, Arrieta & Meza (2001) lo conciben como las normas institucionales y valores no reconocidos por el cuerpo académico y/o administrativo, al mismo tiempo que Ornelas (1995) lo representa

como un conjunto de valores y creencias que subyacen en el currículum oficial, y que están directamente relacionadas con el capitalismo.

De cualquier manera se trata de una transmisión de valores y creencias que se transmiten sin ser advertidos o reconocidos, por lo cual los docentes pueden darse cuenta de tal currículum oculto mediante la concientización del poder, es decir, alejarse del control institucional para apreciarlo tal y como es. Este control institucional, por lo general se puede traducir en evaluación (Ardoino, 2010), por lo cual el docente desea evadir su nocividad al emplear conductas que se apeguen a estándares de calidad preestablecidos, mientras que al alumnado lo sujeta a rígidos estándares que les aleja del redil profesional.

Por lo tanto, la concientización del poder y sus manifestaciones implica derrocar el statu quo con el que coexiste el académico universitario (Freire, 2008), amenazando la libertad de practicar incongruentemente el poder pero dando la oportunidad a resquebrajar la carga hegemónica de corte individualista y competitiva que promueve la sociedad desde antaño (Vlachow, 1999).

El intercambio dialógico, resultado de la ruptura con la hegemonía que prescribe la actividad pedagógica, obliga al profesor a replantear su postura no solamente como arquitecto del desarrollo curricular para generar la debida inclusión, sino ser también promotor de la concientización social, por eso su espacio áulico es la fuente de concentración inclusiva, por ello, es que su diálogo es pieza vital y genera los símbolos relacionados con la inclusión.

Este intercambio dialógico sucede como resultado de las estrategias para combatir, entre otras cosas, el currículum oculto, tales como el sentido de pertenencia institucional o la incrustación entre ciencia y docencia. Además de lo anterior, Giroux (1997) considera que se debe eliminar el encasillamiento o clasificación de la diversidad de estudiantes según sus características, al igual que el uso abierto del trabajo colaborativo entre educandos y su autoevaluación. Con tales manejos, los estudiantes toman conciencia de su propio y verídico poder, no en la manera de alejarse del control del profesor, sino de su capacidad de autorregulación y reflexión de la práctica que imparte el docente.

Como se observa en la figura 14, el currículum oficial queda establecido

entre los dispositivos psicológicos, sociológicos y culturales. Dentro del espectro de la psicología educativa, los docentes utilizan abiertamente los beneficios de las inteligencias múltiples y emocionales, al igual que los estilos de aprendizaje, para generar una debida metacognición o capacidad para ser consciente de los procesos mentales utilizados (Winebrenner, 2007). Además, mediante el dispositivo sociológico se intensificaría la construcción de la competencia social por parte del alumnado, al igual que el uso del andamiaje, dentro del terreno cultural que esgrime el profesor.

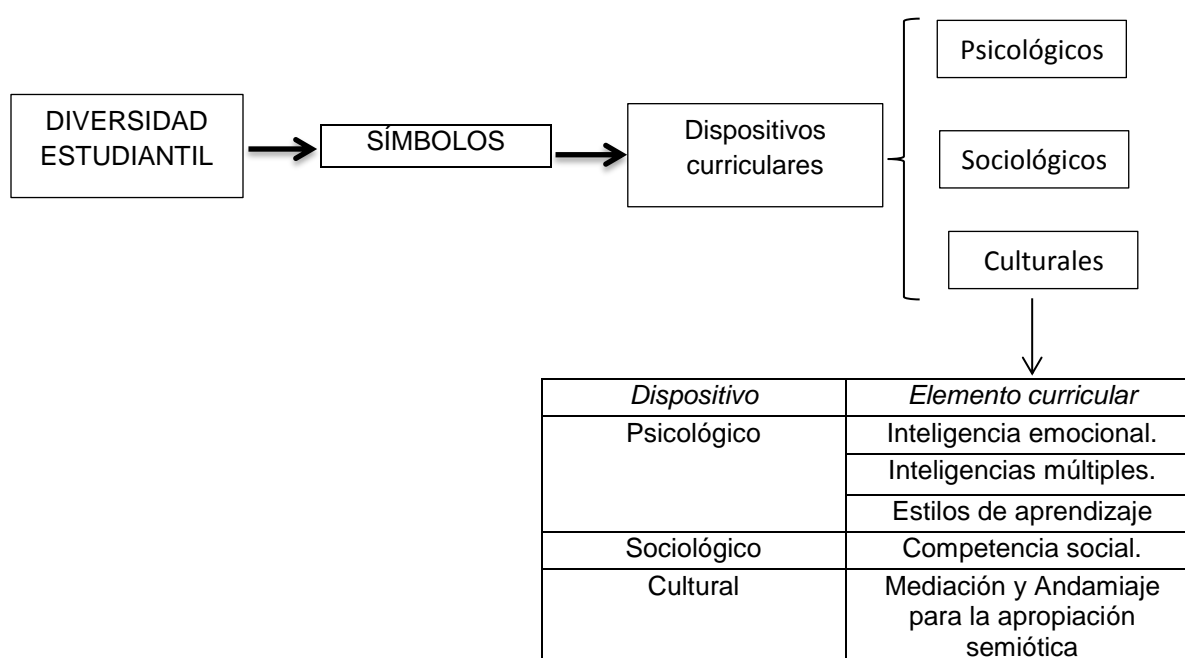


Figura 14. *Diversidad del alumnado. Fuente: Elaboración propia.*

Cuando un estudiante es capaz, mediante su metacognición, su competencia social y el andamiaje construido por el docente, de darse cuenta de su propia regulación, entonces reconsidera la conciencia de poder mediante la adquisición de la palabra, o símbolo inclusivo, y así puede facilitar el destape del currículum inclusivo. Por lo tanto, el profesor, en pleno auge gestor, necesita hacer suyos estos símbolos y transmitirlos a los educandos, con o sin necesidades educativas especiales, con estrategias que les aseguren la visualización de la pedagogía del profesor, no como una mera actividad didáctica, sino como una

práctica política que le lleva a mejorar sus funciones sustantivas al ser un transmisor crítico y reflexivo al igual que un investigador en ciencias. De lo contrario, El Sahili (2010) relataba que existen síntomas propios de un profesorado debilitado y con baja adhesión a la institución educativa como son el agobio de tareas, desmotivación, sensación de importancia gestora y política o percepción de falta de reconocimiento.

Es así como la gestión pedagógica se realiza mediante la destrucción de la carga hegemónica, usando como estrategia el empoderamiento del alumno al mismo tiempo que vivencia con frescura la identidad propia del docente, ambas como muestra de la cultura colaborativa. Esta estrategia demuestra que la consolidación del sentido de la comunidad mengua la carga hegemónica de la vida académica y sus derivados. Tal labor dirigida hacia la inclusión provoca el cumplimiento del principal objetivo del movimiento 'Educación Para Todos', nacido hace más de 20 años, en 1990, cuando se anhelaba que todas las personas, sin importar cualquier característica o condición, accedan sin dificultades a los aprendizajes previstos para su formación integral.

Por lo que se ha exhibido, la educación encierra múltiples contradicciones y labores pendientes por realizar o discutir, sin embargo, su dimensión inclusiva no sólo obliga a mirar a quienes han sido desprotegidos de vivir bajo la formación escolar, sino realizar las tareas que constituyen la misión de cumplir con la conceptualización de la educación, logrando que ésta sea un proceso integral dirigido hacia la totalidad del ser humano, más allá de ser un mero acto de adoctrinamiento social.

Es por lo relatado en las últimas hojas se concluye la propuesta nacida de la presente investigación conformada por un estudio de caso del Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón sobre la calidad del estado de la inclusión educativa y sus elementos para un adecuado desarrollo, permitiéndole invitar al lector a dirigir su mirada hacia las conclusiones del presente estudio.

CONCLUSIONES

Las investigaciones cualitativas representan un reto para las ciencias sociales. Su carácter conciliatorio entre la subjetividad y la ciencia apunta hacia la construcción de conceptos y teorías en un marco donde se pretende que el ser humano se renueve a sí mismo mediante su propio análisis y satisfacción de sus necesidades intelectuales.

En el caso que conviene a esta investigación, fue totalmente sorprendente comprender, vivenciar y reflexionar la manera en la que se procedió de forma inductiva, es decir, de lo particular a lo general. Para mayor claridad, como he señalado en varios momentos del presente estudio, la situación pedagógica de un joven de 21 años, estudiante de Psicología, que mostraba serias dificultades cognoscitivas para acariciar los aprendizajes esperados incentivó la necesidad de conocer cómo afrontaban los docentes situaciones particulares.

Después de interactuar con algunos de ellos, se pudo atender que en realidad la situación era más compleja y se tenía que orientar la mirada hacia el ejercicio institucional de Universidad Iberoamericana Torreón para conocer la manera en la que se podía flexibilizar el currículum vigente. Al mismo tiempo, el marco referencial y normativo, nacional e internacional, apuntaba más allá de las adaptaciones curriculares y obligaba a situar el análisis y los deseos de comprensión en la inclusión educativa.

Por dicha razón, es que se comprendió que no bastaba conocer los esfuerzos aislados, incluso propositivos, del profesorado sin palpar los elementos que aseguraban la supervivencia de la inclusión en Universidad Iberoamericana, específicamente, en el Departamento de Humanidades. Por tal razón, es que conforme fui caminando en la recolección de resultados pude dirigirme hacia aspectos que, en un primer momento, se encontraban aislados e inconexos, aparentemente, con la inclusión educativa.

Por lo anterior, es que la investigación bibliográfica y, especialmente, la empiria permitieron re - conceptualizar la inclusión educativa. Ésta, desde la literatura tradicional de educación especial, es comprendida no sólo como una modalidad

educativa donde los estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales accedan a la educación regular, sino que además puedan sus características flexibilizar el espacio curricular, de tal forma que el sistema educativo y sus instituciones puedan responder a las necesidades educativas, rompiendo los obstáculos que se encuentran en medio.

Sin embargo, los resultados del presente estudio demostraron que, a pesar de ser cierta la afirmación anterior, fue sólo una fracción pequeña de lo que es la inclusión educativa. En primer lugar, cualquier aspecto de la educación debe ser revisado desde su misma concepción y el momento histórico que la determina. No se consideró prudente formular un concepto educativo sin revisar la carga temporal que se ha posado sobre tal. Si el concepto actual de educación indica que es el proceso mediante el cual se busca la optimización integral del ser humano, en el cual pueda aprovechar sus recursos particulares y los del medio ambiente, entonces tal engarce ya explica la inclusión en sus fauces, por lo cual no vale la pena hablar de una inclusión educativa, pues la educación ya es, en sí misma, inclusiva por el sólo hecho de pretender que dos entes, el ser humano u homo sapiens y el medio ambiente, muchas veces entendido como sociedad, se internalicen mutuamente.

Por lo mismo, es que el ser humano no sólo podría ser entendido como un ente biopsicosocial, sino que por su determinación finita, en un radio histórico de tiempo limitado, nos propone considerar que además de biopsicosocial, se agrega el entendimiento histórico – existencial para su estudio. Por lo anterior, la inclusión educativa necesita, ser vista como una dimensión intrínseca de la educación, y cuyas variables históricas le permiten expresar su naturaleza.

El proceso anterior, relatado en los párrafos precedentes, es conocido en la teoría de Luhmann como autopoiesis. Tal automantenimiento no se logra como suerte espontánea. El sistema, educativo según tal autor alemán, es capaz de producir sus propios elementos y componentes. Por lo tanto, el problema de la inclusión precisamente radicaría en una dificultad socio – institucional para madurar los elementos que cumplan con eficacia la inclusión educativa y así, paulatinamente, responder a las necesidades educativas de niños y jóvenes con

cualquier dificultad que suponga su acceso al currículum y su posterior construcción de aprendizajes.

En un primer momento, durante la delimitación del objeto del estudio, se estipuló cierto constructo de la inclusión educativa en cierta forma. Sin embargo, el acercamiento al estado del conocimiento brindó un panorama que impulsó a comprender el fenómeno casi por completo, puesto que el trabajo empírico llevó a conceptualizar a la inclusión de la siguiente manera: es una dimensión política y sociocultural de energía democrática en la que se prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil. Dado lo anterior, la inclusión predica la práctica política de la comunidad académica utilizando como ingredientes el razonamiento educativo de tipo inductivo - deductivo, la democratización, el compromiso y la competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

Para llegar a tal definición es que se realizó, por el interés mismo de conocer cómo se encuentra esta práctica en Ibero Torreón, una pertinente focalización investigativa sobre el Departamento de Humanidades al completo. Fue así que mediante la implementación de grupos focales a coordinadores y profesores, entrevistas semiestructuradas a estudiantes, y entrevistas a profundidad con las psicólogas que integran el Centro de Orientación Educativa de la Universidad pude responder a las preguntas de investigación, central y de diagnóstico, que animaron el eje metodológico de este estudio.

Respecto a la pregunta central, ¿cómo se desarrollaron los procesos de inclusión hacia los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de la Universidad Iberoamericana Torreón?, la respuesta fue multidimensional. En primer lugar, se esgrimió que el Departamento mencionado, como muestra representativa de la Universidad, evidenció un estado inclusivo inmaduro. La práctica de mayor auge fue la integración, es decir, la apertura institucional y

administrativa hacia estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, sin embargo, no se procuraron los dispositivos que permitían la conformación del sentido de la comunidad universitaria que democratizaran la vida académica y tornaran partícipes a los estudiantes. Tampoco se previó la vinculación entre la gestión escolar y pedagógica a nivel institucional.

Esta situación se debió por la falta de reflexión institucional para amalgamar los propósitos inclusivos que estaban estipulados en la filosofía humanista jesuita, la misión y visión institucional. Por esta vía se trasminó la carga hegemónica con la que se practicaron las operaciones educativas, lo cual explicó que era difícil discernir los conceptos que habían de articular el propósito inclusivo en el currículum, por lo cual, resultaba complicado apreciar diferencias entre palabras tan necesarias para comprender como 'equidad', 'igualdad', 'diversidad', 'necesidades educativas especiales', 'homogeneidad' o 'heterogeneidad'. Estas palabras son símbolos de inclusión que no eran transmitidas en el currículum por los problemas en la comunicación, amenazada por un conflicto que amordazaba seriamente a la gestión destinada a la inclusión: la tensión entre la tendencia normalizadora y la filosofía humanista. Por lo tanto, se podía observar una ruptura entre el discurso y la práctica.

Lo expuesto en el párrafo anterior fue una señal evidente de una ausencia importante de reflexión institucional interdisciplinaria, básicamente, una falta de respuesta gestora que implicara la observación de la comunicación floreciente, por lo cual, no se producían los elementos necesarios para la satisfacción de la dimensión inclusiva de la educación. Por lo tanto, no ha habido respuestas originales, divergentes de las soluciones naturales, pues se confiaba demasiado en el buen hacer de los profesores, el discurso inclusivo y la adecuada operación de la filosofía institucional, evidencia notable de la carga hegemónica que se dilucidaba en la institución, es decir, se perpetuaron las prácticas sociales dentro de los muros de la citada IES mediante una aparente empresa de colaboración no reflexiva.

Sin embargo, las consecuencias de tales mecanismos que atentaban contra la inclusión eran la ausencia de una comunidad educativa universitaria

cohesionada que facilitara el intercambio de experiencias, el conocimiento mutuo, la comunicación fluida y el apoyo bilateral. Por lo anterior, se busca que la Universidad desarrolle sus medios gestores que promuevan la inclusión, sin que esto signifique que se hagan esfuerzos extras para consolidar tal dimensión. Es propio que Ibero Torreón sea consciente de lo que intenta realizar para y por medio de la inclusión. Después de aquello, puede operar un complejo aparato gestor que tienda hacia la evaluación cualitativa y personal, que corrobore la articulación de la comunicación en la estructura institucional.

El ejercicio anterior delata la diferenciación entre el sistema institucional y el entorno, es decir, entre Ibero Torreón y la carga humana que contiene valores y creencias que necesitan distanciarse sanamente para permitir el auge de la postura humanista de la Universidad. Este ejercicio dinamiza que la inclusión sea tomada con éxito, por lo cual se agilizará el entendimiento de las implicaciones de la diversidad estudiantil, al igual que las estrategias que se necesiten realizar para responder a tal alumnado. Por ello, la diferenciación consciente y reflexiva del sistema institucional con el entorno otorgará un significado de mayor alcance a la práctica educativa, así que los estudiantes podrán ser entendidos en la heterogeneidad biopsicosocial – histórico – existencial que les caracteriza al mismo tiempo que se provee de la homogeneidad de aprendizajes que se espera alcancen tales estudiantes.

Para finalizar, el proceso inclusivo fue moderadamente patente en Ibero Torreón, sin embargo esto no implica que contuviera la maduración suficiente como para palpar esta dimensión a profundidad. Sin embargo, esta sede educativa ostentaba los elementos que le ayudaban a contrarrestar la fuerza negativa de la carga hegemónica y el statu quo, tales como la filosofía humanista, la infraestructura o los profesores que eran comprometidos, por lo tanto, fue necesario que estos elementos se coadyuvaran en una comunidad académica que tuviera sentido para los gestores que habitan en la Universidad y pudieran desarrollar una estrategia clara, dirigida hacia la inclusión, como lo es la cultura de la colaboración.

Respecto a la primera pregunta de diagnóstico, ¿cuáles fueron los

mecanismos de gestión involucrados en los procesos de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón, según la percepción de los coordinadores?, es propio señalar hacia la gestión escolar. Para esto último la gestión escolar explicó, en gran medida, cómo es el proceso inclusivo. Este tipo de gestión se encontró con dificultades notables, concentradas en las habilidades cognitivas y metacognitivas para articular estrategias dirigidas hacia la inclusión educativa.

Los coordinadores percibieron que se estaban realizando las acciones necesarias para incluir al alumnado con necesidades educativas especiales a la dinámica común de Ibero, sin embargo, existieron varios factores que entorpecían tales situaciones. Lo primero era la influencia sociocultural negativa que trastornaba la gestión estratégica que pretendía llevar a cabo la institución, pues existieron figuras significativas extrauniversitarias que afectaban la conducta de los educandos. En segundo lugar, las funciones sustantivas de la Universidad, así como del profesorado, impedían que se realizaran funciones que conciliaban el perfil académico – psicológico del cuerpo estudiantil con los conocimientos que eran aproximados hacia ellos, por lo cual los profesores no podían, por varias cuestiones, resolver sendos problemas que contenían los estudiantes, pues, estimaron, no era labor primordial de dicho profesorado. Por último, en tercer lugar, las adaptaciones curriculares no podían suceder de forma profunda, ya que los estudiantes discapacitados no necesariamente eran considerados como fáciles de atender, por lo que el currículum oficial se podía transformar en programas de diplomado o salidas intermedias, pues algunos coordinadores consideraron que era imposible trabajar con el determinismo biopsicológico de algunas discapacidades, puesto que tales educandos no pueden desarrollar ciertas habilidades, ni la Institución puede adquirir la totalidad del material necesario para tales jóvenes.

Dichas percepciones resultaron ser parcialmente ciertas, pero con una carga legitimadora del incipiente estado inclusivo de Ibero Torreón. Entonces se pudo entender que el statu quo se apoderó de las prácticas establecidas para

catalizar la sinergia de los gestores que se ubicaban en el Departamento de Humanidades, por ello, los coordinadores se veían en la necesidad de aprobar, con cierta irregularidad, el trabajo que realizaban los docentes, denotando que necesitaban de otras herramientas que asegurasen la consecución de los objetivos de la inclusión.

Tales herramientas quedarían concentradas en la revaloración del recurso humano, no sólo entendido en el profesorado, sino en ellos mismos mediante la colaboración vertical, entre autoridades y subordinados, horizontal, entre compañeros, y perpendicular, entre distintos integrantes de distintas prelaturas dentro y fuera del propio Departamento. De esta manera se procuraría el trabajo colegiado, la anticipación al futuro, la resolución de problemas, entre otros.

Aunado a la presencia notoria de modelos vicarios negativos que influyen en la generación de la gestión escolar inclusiva, también se pudo observar que los coordinadores se enfrentaban con cierto recelo a la actitud utilitarista que poseían los alumnos hacia su propio proceso formativo, lo cual desvirtuaba las expectativas depositadas en la Universidad, siendo así que los estudiantes se comportaban como stakeholders o miembros que bloquean el proceso natural académico para obtener sus objetivos deseados. Tal impacto, proveniente de los modelos vicarios y las expectativas irracionales, no sólo quedó concentrado en la esfera particular de los educandos, sino también los profesores que reproducían las prácticas sociales exógenas, conformándose otros stakeholders que peligrosamente se podrían aliar a los primeros mencionados.

Es así que la gestión escolar, dirigida hacia la inclusión, podría estar situada sobre los elementos interrelacionales que ocurren en los demás gestores, situando su observación en el centro de su campo de operación y deteniendo su atención en la comunicación naciente, pues de otra manera, el currículum oculto, como otros factores, podía seguir desempeñando un papel predominante en la inmadurez constante de la inclusión educativa, brindando fuerzas a la carga hegemónica que se filtró en el tejido compuesto por la triada filosofía, misión y visión institucional.

En referencia a la segunda pregunta de diagnóstico, ¿cuáles fueron las

acciones áulicas que permitieron detectar las necesidades educativas especiales de los alumnos, desde la perspectiva del cuerpo docente?, su respuesta es de singular importancia. Las acciones áulicas que permitieron detectar tales necesidades implicaban la operación consistente de la gestión pedagógica, las cuales son las acciones, metodológicas y culturales, que opera el profesor en el aula. Dicho espacio debe ser considerado su principal fuente de empoderamiento, pues es el recinto donde se ejercen con potencia las acciones que permiten el diagnóstico y atención pedagógica oportuna cuando se presentan obstáculos para el aprendizaje.

Sin embargo, dicha gestión pedagógica, que permite el desarrollo de tales acciones, en la visión de los docentes que aceptaron participar en la investigación, dependió esencialmente de la competencia docente del profesorado universitario. Como tal, esta competencia debe contener tres saberes que resumen la esencia de la voluntad de los maestros para influir en la formación de los educandos del Departamento de Humanidades de Ibero Torreón: En primer lugar, debe ser un gestor lo suficientemente docto en su materia como para apreciar las complicaciones que poseen los conocimientos impartidos, es decir, qué cualidades posee la literatura a abordar que lo que se vuelve ciertamente complicado para su asimilación. En segundo lugar, la suficiente habilidad para tornear elásticamente su materia, de tal manera que contribuya abiertamente a combatir los obstáculos intrínsecos del currículum. En tercer lugar y con importancia privilegiada, la apertura a la diversidad, o sea, la actitud abierta la inclusión de estudiantes con o sin discapacidad, de alumnos con facilidades o dificultades abiertas para el aprendizaje de los contenidos de las materias.

Esta competencia docente, dentro de las experiencias que transmitieron los catedráticos participantes así como otros informantes, se revistió en la capacidad mediadora del docente, quien puede, para realzar con eficacia la práctica inclusiva, transmitir crítica y reflexivamente los conocimientos, mientras que problematizan las facultades profesionales que entraña la licenciatura.

Sin embargo, a pesar de que el aula debe considerarse como el epicentro del empoderamiento, es necesario que el profesorado del Departamento de

Humanidades aquilate las experiencias y procedimientos metodológicos utilizados en sus grupos para asegurar un sano funcionamiento pedagógico y mantenerse actualizado para ser capaces de afrontar las dificultades para el aprendizaje, previendo las facultades inclusivas. Dado lo anterior, se necesita ampliar la articulación horizontal profesional donde se formen coágulos dialógicos espontáneos que permitan un intercambio libre y verídico, en el que los profesores se otorguen apoyo mutuo y puedan tener alternativas para el desarrollo de habilidades didácticas.

Aunado a lo anterior, se necesita que se vigoricen las estrategias para el fortalecimiento de los cuerpos colegiados, tales como las Academias, así como puntos de reunión formales donde se discutan las estrategias pedagógicas, desarrollando aún más la comunicación vertical.

Tales coyunturas invitan a que los profesores, especialmente aquellos de asignatura, desarrollen un sentido de adhesión psicológica y pertenencia a la institución, como un ente que cobija su desarrollo profesional y permite el engarce de las características inherentes a su profesión, ya sean psicólogos, comunicadores, abogados o nutriólogos, y los requerimientos propios de su trabajo docente. Tal sentido de pertinencia, así como la evolución de la tolerancia psicológica, refuerzan la práctica política que encierra la actividad magisterial, no sólo en Ibero Torreón, sino en cualquier Institución de Educación Superior (IES), por lo cual al colocar al docente como partícipe del proceso inclusivo que persigue la institución, se refuerza el sentido de la comunidad universitaria que se pretende como el fomento certero a la inclusión educativa.

Respecto a la última pregunta de diagnóstico, ¿cuáles fueron las necesidades educativas especiales de los educandos, desde la óptica de los mismos alumnos y del Centro de Orientación Educativa (COE)?, la respuesta también resultó predominante. Las psicólogas del COE respondieron de forma tajante hacia dos vías particulares de necesidades educativas especiales: aquellas referentes al ámbito socioemocional y a los trastornos del aprendizaje, específicamente dislexia.

En referencia a las necesidades educativas especiales de corte

socioemocional, fueron las que se reportaron más comunes, específicamente aquellos trastornos emocionales que están íntimamente relacionados con la esfera social y familiar de los educandos, donde tales problemáticas repercutían en sus estudios, aunque los informantes no precisaron algún diagnóstico en específico, cuestión natural, ya que estas entidades acontecen en espacios clínicos. Sin embargo, existían situaciones serias como las rupturas de pareja o las fricciones con los padres de familia, que colocaban a los jóvenes ante situaciones emocionales que no les resultaban fáciles de asimilar, por lo tanto, desencadenaban conductas perjudiciales para su rendimiento académico.

Por otro lado, respecto a los trastornos del aprendizaje, las psicólogas del COE explicaron que la dislexia, específicamente, era la entidad que más aquejaba a los estudiantes atendidos, lo cual era alarmante en nivel superior por las dificultades inherentes para comprender las lecturas y su posterior reflejo en la escritura, delatando notables desfases respecto a la cantidad y calidad de aprendizajes que se esperaba construyeran en un lapso de tiempo determinado, lo que constituía una seria amenaza para su formación y avance profesional. Aunado a lo anterior, los déficit cognoscitivos que no conformaban un diagnóstico psicopedagógico preciso, pero que también se presentaban a la par de las necesidades educativas especiales, tales como dificultades en la memoria, lenguaje verbal o abstracción resultaron ser obstáculos de compleja solución que exclamaban una intervención de varias disciplinas, tomando en cuenta la participación abierta de los profesores.

Tales situaciones, al menos desde el espectro psicológico, habían sido abordados, pero las dificultades de mayor seriedad para COE eran la falta de disciplina y autorregulación de los jóvenes, quienes no asistían a las citas o talleres programados. De esta situación se desprendió un escenario aún mucho mayor, pues no era privativo de tales estudiantes, sino del alumnado general del Departamento de Humanidades, con miras a la población estudiantil de Ibero Torreón.

La mayoría de los informantes, excepto aquellos educandos entrevistados, delataron que las características psicosociales que manifestaba la población

estudiantil en general eclipsaban la definición clara y operativa de lo que eran las necesidades educativas especiales, ya que mientras realizó esta investigación a lo largo de 2013, el cuerpo estudiantil del Departamento de Humanidades presentaba serios problemas que amenazaban la formación académica: actitud negativa, baja motivación, vocación errática, aunado a deficiencias formativas en niveles académicos previos y estilos de aprendizaje no diagnosticados. Sin embargo el cariz psicológico perdía potencia, cuando se pudo analizar que tras esta estela de características, despuntaba una interpretación sociológica que era digna de considerar: el problema del ostracismo intelectual como sello de la generación actual de estudiantes.

Tal explicación sociológica, trascendió de las concepciones epistémicas tradicionales, puesto que más allá de comprender al alumno tradicional, con o sin necesidades educativas especiales, era analizar al ente biológico, psicológico y social, añadiendo los pilares histórico y existencial, puesto que su comportamiento obedecía al contexto histórico, y como tal, su presencia tenía un punto finito. Entonces tales características, sin pretenderlo, conformaron un perfil que escondía un patrón común en la actualidad, vigente en la percepción de los informantes entrevistados, y es que tales alumnos presentaban inercia ante la responsabilidad e inmadurez crítica perpetuada por las instituciones sociales, entre ellas, la misma Universidad cuando no asistía a los estudiantes desde su propia órbita, apuntando nuevamente hacia la gestión estratégica en su totalidad.

Por lo tanto, se puede resumir la respuesta a la última pregunta de diagnóstico como una incertidumbre expresa en la mayoría de los gestores por redefinir con precisión cuáles y quienes eran los estudiantes con necesidades educativas especiales, puesto que las características de la diversidad de los alumnos, como ya lo he acuñado, nublaban el entendimiento, pero tal no debía estar divorciado del manejo gestor que debe proceder en la Universidad.

Esta coyuntura fue sorprendente. Por tal escenario es que se consideró analizar el problema de la inclusión desde su postura teórica, a través de la teoría del sistema educativo de Niklas Luhmann, puesto que la inclusión más que nada se asocia directamente, como un proceso y resultado al mismo tiempo, con el

adecuado funcionamiento gestor en las IES. No importa si la pretensión de las organizaciones de educación superior no es lograr la inclusión expresamente, mientras que la gestión logre cumplir las diligencias propias de las metas establecidas, la inclusión va adquiriendo presencia y forma propia, lo cual es evidente en los esfuerzos de todos los gestores.

Para lo anterior, fue necesario vitalizar el concepto del recurso humano y la democratización de la comunidad académica universitaria, no en el sentido abstracto, sino en lo práctico, en lo humano, en lo cotidiano. Una muestra de la valorización del recurso humano y la democratización esperada fue considerar, aunque no siempre resulte agradable a la vista de otros actores, al estudiante como gestor, proporcionarle una importancia en la que éste asuma que es el único que puede construir las vías que mejor se acondicionen a su estilo de aprendizaje, siempre y cuando asuma el riesgo de lo que implica la formación profesional y las expectativas epistémicas y sociocríticas que se ciernen sobre él.

Lo anterior no resulta una empresa sencilla, de hecho, es un trabajo de largo alcance temporal, puesto que incentivar tal idea en los educandos conllevaría años de trabajo sin tregua, combatiendo la influencia sociocultural que ha fungido como educación informal, y por lo tanto, el peso del gestor pedagógico siempre es estratégico, pues fomenta el contrapeso cultural que encierra la educación y modela una conducta profesional que siembra en los estudiantes con su propia competencia docente, pero que tales jóvenes serían los encargados de cosechar.

Por lo anterior, la estrategia inclusiva, en el caso que tocó estudiar, es el de practicar la cultura de la colaboración como una unión para afrontar las tareas difíciles de la inclusión educativa. Tal colaboración no sólo sucede entre compañeros de trabajo académico – administrativo, sino en concordancia con los mismos estudiantes, tomando en cuenta que ellos deben generar sus propios medios de autorregulación, siempre que ésta sea apoyada por los dispositivos curriculares que permitan traspasar estos conceptos funcionales de la pedagogía, tales como ‘necesidades educativas especiales’, y comprender la diversidad del cuerpo estudiantil mediante el manejo de los estilos de aprendizaje, las

inteligencias múltiples o emocional.

Fue por tal razón que, en vista de los resultados que había obtenido, podía lograr el armazón de una propuesta, un modelo teórico conceptual de gestión universitaria para la inclusión, tomando en cuenta estos aspectos, pero no edificándolo en forma exclusiva en las características de Ibero Torreón. Un factor importante a resaltar fue la capacidad de reflexión institucional para generar los cambios deseados dentro del esquema organizacional. Tal reflexión debe ser entendida como observación, pues dicho mecanismo es la estrategia principal para conocer la comunicación, por lo cual se destella cómo la sociedad intrauniversitaria pudiera no ser capaz de generar inclusión, además de perpetuar con sus mismas acciones la inmadurez crítica de los estudiantes.

La comunicación, no sólo como factor de gestión estratégica, sino como representante social evolucionado, es el depósito de las expectativas de desarrollo de la inclusión. En la comunicación se puede detectar la interacción entre los distintos gestores y la aplicación directa de la triada organizacional: misión – visión – filosofía; es así que en tales circunstancias se puede apreciar el flujo de los símbolos de la inclusión. Tales símbolos, en el marco de acción que pretenden hilvanar las IES mexicanas, en términos de competitividad y calidad, convergen en el acto humano, en el entorno según la teoría del sistema educativo, por lo cual estos símbolos se transmiten en el uso de la palabra, la palabra transformadora.

La palabra transformadora en términos inclusivos se vierte en los constructos que orientan esta ansiada práctica: necesidades educativas especiales, discapacidad, homogeneidad, heterogeneidad, equidad o igualdad, por mencionar algunos. Por lo tanto, una adecuada conceptualización y diferenciación de tales constructos explica a su vez la diferenciación entre el sistema institucional que compone a toda IES y el entorno, por lo cual los símbolos deben incrustarse en la comunidad académica universitaria para volverse parte funcional del sistema.

El nivel de apreciación de los símbolos y la observación de la comunicación puede detectarse en la capacidad del sistema de identificar y atender oportuna y eficazmente a los estudiantes con obstáculos para el aprendizaje, lo cual llevaría a

la implementación de dispositivos escolares tendientes a satisfacer todo tipo de necesidades educativas, no sólo especiales, denotando que más allá de terminologías, la capacidad comprensiva hacia los alumnos desembocaría en la denominación de la diversidad del alumnado. Si tal diversidad no permite, como lo fue en el caso de la Universidad investigada, vislumbrar cómo son y suceden los obstáculos para el aprendizaje o las necesidades educativas especiales imperantes, entonces esto implicaría una cierta incapacidad institucional de diferenciarse del entorno, pues la sociedad intrauniversitaria se ha permeado excesivamente con la sociedad extrauniversitaria, y además se aprecia que los flujos simbólicos se ven entorpecidos por las directrices que emana el entorno, como lo son los derivados del statu quo y la carga hegemónica, lo cual demuestra que la inclusión no se practica o se mantiene inmadura.

El gran resultado de la realización de la propuesta vertida en la presente investigación ha sido, además de la aportación para un funcionamiento gestor dirigido hacia la expansión de la inclusión, el estudio de las implicaciones que posee la inclusión en la educación, configurado más como una dimensión específica del campo educativo, trascendiendo su conceptualización tradicional de estilo pedagógico.

Por lo anterior, se afirma que la inclusión, más allá de ser un movimiento educativo que pretende conciliar escolarmente a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales como se ha mencionado, es un proceso que va de la mano con las acciones constantes que suceden dentro del sistema educativo y sus instituciones, en este caso, de educación superior, para optimizar los recursos disponibles, y apoyar así, el desarrollo y formación humana, ya sea en el terreno pedagógico, escolar o administrativo; por lo tanto, las decisiones destinadas a mejorar el funcionamiento educativo, siempre encriptan la tendencia inclusiva.

Es convicción del autor de esta investigación que las conclusiones expresadas durante estas últimas páginas, sean contrastadas con otros estudios que pretendan explorar este tema, no sólo en organizaciones de educación superior particulares, sino además con entes públicos y en niveles inferiores de

escolaridad, como lo es la educación básica, por ejemplo. Por lo anterior, se recomienda que otros investigadores, en diferentes latitudes de la República Mexicana, especialmente aquellos que estén ubicados en las IES donde existan licenciaturas relativas a las Humanidades, pudieran desarrollar estudios de caso para aumentar la riqueza literaria en el tema y pudieran abrir más puertas que conduzcan a un fortalecimiento de la inclusión educativa.

Se concluye este trabajo con el deseo firme de proseguir con la presente investigación en otros departamentos académicos de la Universidad, con el fin de confirmar o aumentar la información obtenida en el Departamento de Humanidades. Sin embargo, el autor preferiría ir más allá y que esta investigación sobre la inclusión se desarrollara en varias instituciones que conforman la Asociación de Universidades confinadas a la Compañía de Jesús en México, esto con el fin, como lo señaló en las recomendaciones del párrafo anterior, de robustecer el estado del conocimiento de tal dimensión en las IES jesuitas.

Incluir no sólo es un verbo o un dilema, va mucho más allá de eso. Implica la participación abierta de todos los actores involucrados, directa o indirectamente, en el proceso enseñanza – aprendizaje. La concepción actual de la educación invita a considerar cómo se configura la inclusión y, sobre todo, para qué sirve en la arena escolar: su fin, en sí mismo, es flexibilizar tal proceso con tal de que todo estudiante, sin importar sus características, pueda acceder a la educación escolar, en este caso superior, sin ningún obstáculo y pueda hacer de tal escolarización un trayecto de transformación, no solo de sí mismo, sino de su medio ambiente, por lo cual, incluir tales mecanismos en el binomio enseñanza – aprendizaje es incluirnos a nosotros mismos en la existencia de los estudiantes y en el antiguo arte de aprender a aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábalo, V. & Bastida, F. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Aguado, A. L. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 15 (1), 49 – 63.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. San Sebastián: Ponencia presentada bajo el auspicio de The University of Manchester.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Alfaro, A. (2006). Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares. *Actualidades en psicología*, 20 (107), 105 – 120.
- Alonso, A. & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39(2), 82 – 98.
- Alvarado, J. J. (2006). Materiales para el curso: Seminario de Tesis I. Antología para la Maestría en Psicología Clínica y Psicoterapia. México: Universidad Autónoma de Durango, Campus Laguna.
- Álvarez, P., Alegre, O. & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 18 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.htm
- Álvarez Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: Secretaría de Educación Pública – Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Aranda, R., et. al. (2008). *Educación especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Ardoino, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación. En: Rueda, M. & Díaz Barriga, F. (2010). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

- Arellano, D. (2010). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencia. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arguedas, I. (2004). Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 4 (002), 1 – 19.
- Arrieta, B. & Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado (DSM IV TR)*. Barcelona: Masson.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s/f). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). Líneas de educación superior para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html
- Ausubel, D. P, Novak, J. D. & Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barraza, A. & Gutiérrez, D. (2005). Técnicas e instrumentos para la detección de necesidades de formación docente. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre de 2005.
- Barrios, M. E. & García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 25 (1), 1 – 24. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.pdf

- Bahruth, R. (2007). Peter McLaren: Un estudioso de los estudiosos. En: Huerta – Charles, L. & Pruyn, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI.
- Baron, R. & Byrne, D. (2001). *Psicología social*. España: Prentice Hall.
- Barros, D. (2011). Relatos sobre “salas alternativas de educação de jovens e adultos” para pessoas com necessidades educativas especiais: um olhar no pasado com vistas para o futuro. *Interação*, 36 (2), 525 – 537.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Santiago de Chile: Alfaomega.
- Blanco, A., Caballero, A. & De la Corte, L. (2009). *Psicología de los grupos*. España: Pearson – Prentice Hall.
- Blanco, R. (2007). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones curriculares. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bohoslavsky, R. (1981). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bordieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades escolares y culturales. En: De Leonardo, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública – Ediciones El Caballito.
- Briceño, M. & Harvey, I. (2010). Educación inclusiva: una propuesta desde la asignatura Introducción a la Computación de la Universidad Metropolitana. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10 (1), 73 – 91.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (2000). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.
- Calpa, S. & Unigarro, E. (2012). La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Nariño. *Universitaria*, 1 (1), 57 – 73.

- Campos, M. (2011). Voces y sujetos en la educación especial. La apuesta por la inclusión educativa. *Praxis investigativa ReDIE*, 3 (5), 44 – 61.
- Caparrós, M. (2001). *Especialización del profesorado en educación infantil*. Madrid: UNED
- Cardona, A. L., Arambula, L. M. & Vallarta, G. M. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. México: Trillas.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Castellana, M. & Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57 – 84.
- Casullo, M. M., et. al. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Argentina: Paidós.
- Chomsky, N. (1969). La función de la universidad en los tiempos de crisis. En: Otero, C. P. (2005). *Noam Chomsky: Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. España: Paidós.
- Conferencia Internacional de Educación (2008). Inclusión educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza, 25 – 28 de noviembre de 2008.
- Conferencia Internacional de Educación (2008). “La inclusión educativa: El camino del futuro”. Documento de Referencia. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Internacional de Educación.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (2000). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Educación para Todos, Jomtién, Tailandia, 5 – 9 de marzo de 1990.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Comunicado de la Organización de la Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura.

Conferencia Regional de Educación Superior (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia, 4 – 6 de Junio de 2008.

Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (2009). Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad 2009 – 2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. México: Gobierno Federal.

Cortés, L. A. (2009). La escuela. Una organización sistémica. *Horizonte pedagógico*, 11 (1), pg. 105 – 113.

Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson – Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Estados Unidos: Sage Publications Inc.

Del Rincón, D., et. al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Diario Oficial de la Federación (1993). Ley general de educación. México: Secretaría de Gobernación.

Diario Oficial de la Federación (2011). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. México: Secretaría de Gobernación.

Diario Oficial de la Federación (2013). Reforma al artículo 3º. México: Secretaría de Gobernación.

Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, 21, 19 – 39.

Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

DiCaprio, N. S. (2000). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.

- Dirección General de Bachillerato (s/f). Lineamientos de trabajo colegiado. México: Secretaría de Educación Pública.
- El Sahili, L. F. A. (2010). *Psicología del docente. Consideraciones sobre los riesgos y desafío de la práctica magisterial*. México: Universidad de Guanajuato.
- Espíndola, J. L. (2000). *Reingeniería educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos*. México: Pax.
- Feliz, T. & Ricoy, M. C. (2004). Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la universidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 15 (1), 155 – 168.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. México: Paidós.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, Dakar, Senegal, 26 – 28 de abril de 2000.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gairin, J. (1995). Planteamientos institucionales en los centros educativos. En: *Antología básica. La gestión como quehacer escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, B. E. (s/f). La teoría de la educación de Niklas Luhmann. Conferencia internacional patrocinada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- García, G. & Hernández, S. (2010). Actitud hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817 – 827.
- García, I., et. al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- Gardea, et. al. (2002). Línea de educación inclusiva. Licenciatura en Intervención Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garrido, J., et. al. (2002). *Adaptaciones curriculares Guía para los profesores*

- tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59 (4), 581 – 595.
- Gimeno, J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En: Espeleta, J. & Furlan, A. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Ediciones UNESCO.
- Gimeno, J. & Pérez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa. En: De Leonardo, P. (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: Ediciones El Caballito – Secretaría de Educación Pública.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. México: Secretaría de Gobernación.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grupo Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Guadamuz, L. (2003). Falta de claridad conceptual y operativa sobre lo que es la gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En: Namó de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública - Biblioteca para la actualización del maestro.
- Guinsberg, E. (2001). *La salud mental del y en el posmoneoliberalismo*. México: Universidad Iberoamericana León.
- Gutiérrez, D. (2012). Contexto epistémico de los diferentes paradigmas. Presentación en power point. Victoria de Durango: Autor.
- Guzmán, A. & Alvarado, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Victoria de Durango: Asociación de Investigadores

- en Ciencias de la Educación, Conciencia y Tecnología del Estado de Durango e Instituto de Cultura del Estado de Durango.
- Hernández, R. & Pacheco, B. (2011). La sobre edad escolar: De la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y sociedad*, XXVI (1), 163 – 182.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Hessen, J. (2008). *Teoría del conocimiento*. México: Editorial Época.
- Hill, D. (2007). Educación crítica para la justicia económica y social: Un análisis y manifiesto marxista. En: Huerta – Charles, L. & Pruyn, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI.
- Illanes, L. & Von Furstenberg (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Revista perspectiva educacional*, 51 (2), 69 – 87.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. México: Editorial Posada.
- Institut Català D'altas Capacitats (s/f). Modelo de adaptación curricular para los alumnos de alta capacidad. Barcelona: Autor.
- Izuzquiza, D. (2005). El Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación apuesta por la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Un programa de inserción para la formación laboral. *Tendencias pedagógicas*, 10, 49 – 60.
- Jaim, G. (1999). *La tragedia educativa*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, P. & Vilá, M. (2000). *De educación especial a educación en la diversidad*. Madrid: Aljibe.
- Klinger, C., Mejía, C. & Posada, L. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla educativa*, 8, 1 – 19.
- Klingler, C. & Vadillo, G. (1999). *Psicología cognitiva. Estrategias para la práctica docente*. México: Mc Graw Hill

- López, F. (2007). Problemas afectivos y conductuales en el aula. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara – Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente – Universidad Iberoamericana.
- Maingon, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de pedagogía, 28 (81)*, 43 – 79.
- Marchesi, A. (2007a). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2007b). La práctica de las escuelas inclusivas. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2007c). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mares, A., Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa, 14 (42)*, 969 – 996.
- Martín, E. (2007). Enseñar a pensar a través del currículo. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayo, M. E. (2012). La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador (PDI) En:

- Navarro, J. (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Méndez, J. M., Mendoza, F. & Ramos, L. (2010). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes. *Revista mexicana de orientación escolar*, VII (19), 28 – 32.
- Metts, R. (s/f). Modelo VAK. Victoria de Durango: Autor.
- Moriña, A. & Molina, V. (2011). La universidad a análisis: Las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de enseñanza universitaria*, 37, 23 – 35.
- Münch, L. & Ángeles, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública - Biblioteca para la actualización del maestro.
- Novo, I., Muñoz, J. & Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 17 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 09 de Octubre de 1998. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para los responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de investigación y docencia económicas – Nacional Financiera – Fondo de Cultura Económica.
- Poder Ejecutivo Federal (2002). *Ley federal del trabajo*. México: Anaya Editores.
- Polo, M. T. & López, M. D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los

- estudiantes con discapacidad motora en la Universidad de Granada. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 3(7), 121 – 132.
- Pozner, P. (1997). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – IPE - UNESCO.
- Programa Escuelas de Calidad – Alianza por la Calidad de la Educación (2010a). *Módulo I. Modelo de gestión educativa estratégica*. México: Secretaría de Educación Pública – Gobierno Federal.
- Programa Escuelas de Calidad - Alianza por la Calidad de la Educación (2010b). *Módulo IV. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Puigdellívol, I. (2000). *Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J. & Bonilla, V. (2011). La percepción del maestro de educación especial de escuela superior en cuanto a su preparación académica y su desempeño con los estudiantes. *Psicogente*, 14 (26), 421 – 438.
- Real, S., et. al. (2008). Estudio comparativo sobre la situación que presentan los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo entre los cursos 2004 – 2005 y 2007 – 2008. *Intervención psicosocial*, 17 (2), 169 – 188.
- Rivero, N. (2009). El trabajo colegiado: Una estrategia de capacitación y actualización docente. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Xalapa, Veracruz, 21 a 25 de septiembre de 2009.
- Rodríguez, C. (2010). La ausencia de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en secundaria. *Visión educativa IUNAES*, 4 (9), 18 – 37.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, O. (2002). *Izquierdas e izquierdismo. De la primera internacional a Porto Alegre*. México: Siglo XXI.
- Ruiz, M. (2003). *¿Qué es un currículum flexible?. Cómo se concreta en la práctica*. Guadalajara: Euturpe.
- Sánchez, A., et. al. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos, XXXIV (2)*, 169 – 178.
- Sánchez, A., et. al. (2011). ¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior? En: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010 – 2011*. México: Autor.
- Sánchez, E. (2007). El lenguaje escrito y sus dificultades: Una visión integradora. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, P., Cantón, M. & Sevilla, D. (2000). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe ediciones.
- Universidad Complutense de Madrid (s/f). *Educación inclusiva*. España: Ministerio de Cultura y Educación.
- Universidad Iberoamericana Laguna (s/f). Dimensiones curriculares. Presentación en power point. México: Autor
- Universidad Iberoamericana Laguna (1996). Reglamento de académicos. Comunicación Oficial, número 43, Noviembre de 1996. México: Autor.
- Universidad Iberoamericana Laguna (2003). *Marco conceptual para la revisión curricular del SEUIA. Programa de formación de profesores para la Nueva Estructura Curricular*. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Laguna – Centro de Desarrollo Educativo (2003). Estructura curricular de los planes de estudio UIA Laguna. Marco Conceptual. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Laguna (2003). *Marco pedagógico para la estructura curricular*. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Laguna (2007). Disposiciones generales del personal de tiempo para atender servicios profesionales externos a las funciones sustantivas de su carga laboral. Comunicación Oficial, número 121, Noviembre de 2007. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Torreón (2011). Perfil ideal del académico. Comunicación Oficial, número 146, Enero de 2011. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Torreón – Dirección General Educativa (2011). Introducción a profesores. Presentación en Power Point. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Torreón – Dirección de Servicios Escolares (2011). Reglamento de estudios de licenciatura. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Torreón (2011). Reglamento de servicio social. Planes de estudio SUJ 2012 de la Universidad Iberoamericana Torreón. Comunicación Oficial, número 153. Noviembre de 2011. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Estatuto orgánico. Comunicación Oficial, número 158, Octubre de 2012. México: Autor.

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de ingreso de la licenciatura en Comunicación. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/comunicacionPerfilln.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de egreso de la licenciatura en Comunicación. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/comunicacionPerfilEg.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de ingreso de la licenciatura en Derecho. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/derechoPerfilln.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de egreso de la licenciatura en Derecho. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/derechoPerfilEg.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de ingreso de la licenciatura Nutrición y Ciencias de los Alimentos. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/nutricionPerfilln.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de egreso de la licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/nutricionPerfilEg.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de ingreso de la licenciatura en Educación y Práctica Docente. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/educacionPerfilln.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de egreso de la licenciatura en Educación y Práctica Docente. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/educacionPerfilEg.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de ingreso de la licenciatura en Psicología. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/psicologiaPerfilln.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2012). Perfil de egreso de la licenciatura en Psicología. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/psicologiaPerfilEg.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Servicios y actividades del Centro de Orientación Educativa. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/orientacionServicios.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Plan Trienal 2011 – 2013. Disponible en: http://sitio.lag.uia.mx/publico/imagenes/pdf/Plan_Trienal_2011-2013.pdf

Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Historia de la Ibero en Torreón. Disponible en: <http://itzel.lag.uia.mx/publico/historialbero.php>

Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Estructura organizacional. Primavera 2013. Disponible en: <http://sitio.lag.uia.mx/publico/seccionesuia/laguna/acercadelauia/organigrama/organigrama.html>

Universidad Iberoamericana Torreón (2013). Objetivo del Departamento de Humanidades. Disponible en:

<http://itzel.lag.uia.mx/publico/psicologiaObjetivo.php>

Vargas, M., et. al. (2011). La universidad Manuela Beltrán evolucionando hacia una universidad más inclusiva. *Revista de salud Umbral Científico*, 18, 39 – 44.

Vlachow, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla.

Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Winebrenner, S. (2007). *Cómo enseñar a niños con diferencias de aprendizaje en el salón de clases. Técnicas y estrategias para motivar e impulsar a los alumnos con capacidades distintas*. México: Pax.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO 1

GUÍA DEL MODERADOR PARA EL GRUPO FOCAL DE COORDINADORES DE CARRERA DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida a los participantes.
- b) Explicación del formato de los grupos focales.
- c) Explicación de las reglas básicas de la sesión, específicamente sobre la dinámica y relación entre los participantes que se sostendrá en breves momentos.
- d) Mencionar que la sesión va a ser video grabada y que su reproducción solamente se usará a modo confidencial, con fines académicos, sin compromisos laborales, sólo el moderador controlará los resultados y ya una vez transcrita la grabación se procederá a eliminar dicha grabación.
- e) Explicación de qué es la inclusión y cómo se manifiesta en el terreno educativo.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, mencionando la carrera sobre la cuál son responsables y desde cuándo tiempo lo son, así como también el tiempo que llevan laborando en Universidad Iberoamericana Torreón.

III.- PREGUNTAS

- a) ¿Qué percepción u opinión tienen acerca de que las Instituciones de Educación Superior, como las universidades por ejemplo, cada vez tiendan hacia el fenómeno de la inclusión?
- b) ¿Qué acciones tienen que hacer las mismas Instituciones de Educación Superior para poder ir colaborando mejor con esta población?
- c) Dentro del aula, ¿qué se necesita hacer para garantizar la inclusión?, ¿qué reclamos observan dentro del aula para poder operar cambios que sean patentes, que sean evidentes y así procurar la inclusión?
- d) ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales imperantes en la población estudiantil del Departamento?

- e) ¿Qué acciones realizan los profesores que favorecen la inclusión? y viceversa, es decir, ¿cuáles son aquellas que afectan a el desarrollo de la inclusión?
- f) ¿Con qué cuenta Ibero Torreón para operar cambios a favor de estos estudiantes con necesidades educativas especiales?

IV.- CIERRE DE LA SESIÓN

Para cerrar esta sesión, les voy a pedir a cada uno de ustedes que finalicen este encuentro con alguna reflexión o conclusión sobre este tema.

ANEXO 2

**GUÍA DEL MODERADOR PARA EL GRUPO FOCAL DE PROFESORES DE
TIEMPO COMPLETO Y ASIGNATURA DEL DEPARTAMENTO DE
HUMANIDADES**

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida a los participantes.
- b) Explicación del formato de los grupos focales.
- c) Explicación de las reglas básicas de la sesión, específicamente sobre la dinámica y relación entre los participantes que se sostendrá en breves momentos.
- d) Mencionar que la sesión va a ser video grabada y que su reproducción solamente se usará a modo confidencial, con fines académicos, sin compromisos laborales, sólo el moderador controlará los resultados y ya una vez transcrita la grabación se procederá a eliminar dicha grabación.
- e) Explicación de qué es la inclusión y cómo se manifiesta en el terreno educativo.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, mencionando la o las carreras sobre la(s) cual(es) imparten clase y desde cuándo tiempo.

III.- PREGUNTAS

- a) ¿Qué percepción u opinión tienen acerca de que las Instituciones de Educación Superior, como las universidades por ejemplo, cada vez tiendan hacia el fenómeno de la inclusión?
- b) ¿Qué acciones tienen que hacer las mismas Instituciones de Educación Superior para poder ir colaborando mejor con esta población?
- c) Dentro del aula, ¿qué se necesita hacer para garantizar la inclusión?, ¿qué reclamos observan dentro del aula para poder operar cambios que sean patentes, que sean evidentes y así procurar la inclusión?
- d) ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales imperantes en la población estudiantil del Departamento?

- e) ¿Cuáles son las principales problemáticas que presentan los alumnos respecto a la construcción de sus aprendizajes?
- f) ¿Cuáles acciones desarrolla la institución, tanto a nivel Departamental como global, para asegurar la potenciación de la inclusión?
- g) ¿Con qué cuenta Ibero Torreón para operar cambios a favor de estos estudiantes con necesidades educativas especiales?

IV.- CIERRE DE LA SESIÓN

Para cerrar esta sesión, les voy a pedir a cada uno de ustedes que finalicen este encuentro con alguna reflexión o conclusión sobre este tema.

ANEXO 3

GUÍA DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A LAS PSICÓLOGAS RESPONSABLES DEL CENTRO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida y agradecimiento al participante.
- b) Explicación del formato de las entrevistas a profundidad.
- c) Mencionar que la sesión va a ser video grabada y que su reproducción solamente se usará a modo confidencial, con fines académicos, sin compromisos laborales, sólo el entrevistador controlará los resultados y ya una vez transcrita la grabación se procederá a eliminar dicha grabación.
- d) Explicación de qué es la inclusión y cómo se manifiesta en el terreno educativo.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que mencionen desde hace cuánto tiempo laboran en el Centro de Orientación Educativa, así como también en la Universidad.

III.- PREGUNTA GENERADORA

- a) ¿Cuál es el rol que juegan las Instituciones de Educación Superior en el fenómeno de la inclusión educativa?

IV.- CIERRE DE LA SESIÓN

Para cerrar esta sesión, les voy a pedir a la entrevistada que finalice este encuentro con alguna reflexión o conclusión sobre este tema.

ANEXO 4

GUÍA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida y agradecimiento al participante.
- b) Explicación del formato de las entrevistas semiestructuradas.
- c) Mencionar que la sesión va a ser video grabada y que su reproducción solamente se usará a modo confidencial, con fines académicos, sin compromisos con ninguna asignatura ni modalidad extraescolar, sólo el entrevistador controlará los resultados y ya una vez transcrita la grabación se procederá a eliminar dicha grabación.
- e) Explicación de qué es la inclusión y cómo se manifiesta en el terreno educativo.

III.- PREGUNTAS

- a) ¿Qué opina usted de que las universidades, las IES, las Instituciones de Educación Superior, tiendan a ser cada día inclusivas?
- b) ¿Usted ha percibido una situación que tienda la inclusión en Universidad Iberoamericana Torreón?
- c) Desde su opinión, ¿en qué condiciones se encuentra la Ibero para ejercer la inclusión educativa?
- d) ¿Qué estrategias ha percibido usted a nivel pedagógico para operar la inclusión en el aula?
- e) ¿Qué esfuerzos necesita realizar Ibero Torreón para optimizar la inclusión educativa?
- f) En este momento, en este instante ¿con qué cuenta la Universidad para desarrollar sanamente una adecuada inclusión educativa?

IV.- CIERRE DE LA SESIÓN

Para cerrar esta sesión, se le pedirá al estudiante que finalice este encuentro con alguna reflexión o conclusión sobre este tema.

SOBRE LOS AUTORES

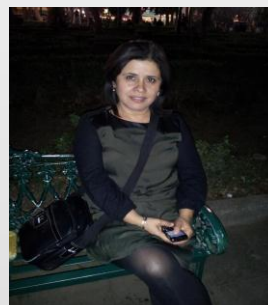


Dr. Fernando González Luna.

Es licenciado en Psicología, por parte de la Universidad La Salle Laguna. Maestro en Psicología Clínica y Doctor en Educación por parte de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Laguna. Obtuvo el primer lugar generacional tanto en Maestría como en Doctorado.

Recibió el Premio al Mérito Académico estatal en 2014.

Obtuvo el primer lugar en el concurso de poesía "Por amor al arte" de la revista "BAG Magazine" en Buenos Aires, Argentina en 2008.



Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Maestra en Educación: campo práctica educativa por la Universidad Pedagógica de Durango.

Doctora en Educación por el Instituto Universitario Anglo Español.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel.1

Miembro de la Red Durango Investigadores Educativos.

Miembro de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

Actualmente Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica de Durango.

Conductora del programa "Semillero de Ciencia" en TV Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango.