



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“Taller: El arte como herramienta sensibilizadora para docentes en el trabajo con alumnos con discapacidad como apoyo a una educación inclusiva”

TESINA

que para obtener el título de

Licenciada en Psicología

PRESENTA

Zuleima Wendolin Mendieta Martínez

Directora:
Dra. Elisa Saad Dayán

Revisor:
Dr. Edmundo Antonio López Banda

Sinodales:
Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Mtro. Fernando Fierro Luna
Lic. Hortensia García Vigil



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A mis madres,
mis hermanos
y mi cono naranja.**

AGRADECIMIENTOS

*“No permitas que el miedo a la dificultad te paralice.”
Paulo Freire*

El camino recorrido hasta este momento en el que cumplo un sueño, alcanzo una meta y pago una deuda conmigo misma, me hace mirar en retrospectiva y apreciar todo lo que tuve que transitar hasta llegar a este lugar, con el que si bien, un día soñé, con el paso de tiempo veía cada vez más desdibujado y lejano, pero que con el esfuerzo, dedicación, constancia y apoyos de todas las personas que intervinieron, pude materializar y en hoy en día verlo concretado.

En este sentido se vuelve indiscutible que llegar aquí no podría haber sido posible sin todas las personas a mi alrededor, que de una u otra forma, me han permitido ser la persona que he construido hasta hoy.

Primero quiero agradecer a la vida, al universo y a la Pachamama por llevarme por los caminos indicados, quizá no de manera lineal ni secuencial, pero que al final me han hecho llegar a coincidir con el tema, las personas y las circunstancias correctas para generar en mí, las pasiones que hoy en día se manifiestan en este escrito, por darme la oportunidad de crecer y buscar ser una mejor versión, para mí y para poder compartir con los demás.

Ahora me gustaría poder comenzar a nombrar a todas las personas importantes y especiales en mi vida, qué con su presencia, enseñanzas, guía y ánimos, me permitieron concretar este sueño.

A mi mamá Zulma por todos los sacrificios y apoyos que durante mis años de vida ha hecho, por priorizar mi formación, educación y superación. Por siempre estar presente y querer lo mejor para mí y mi futuro. Por su cariño incondicional y por jamás permitir que me faltara nada.

A mi mamá Tita, por cuidarme, acompañarme y escucharme. Por ser mi paño de lágrimas y mi mejor defensa. Por llevarme, traerme, darme de comer y por todo el cariño que sus brazos me han dado. Por darme la gran fortuna de tener dos de lo mejor que hay en esta vida, dos madres.

A Eri por ser una de mis figuras de admiración y ejemplo de independencia y crecimiento, que fueron uno de los pilares que constituyeron en mí, la aspiración por estudiar una carrera universitaria y poder viajar a otros territorios.

A Lupita por ser la hermana mayor no reconocida y prepararme para el bullying de la vida.

A los hombres de mi vida, Ángel y Byron, que con su llegada cambiaron mi vida y me dieron uno de los amores más puros y grandes que puedo tener, el de un hermano. Por permitirme estar con ustedes y esforzarme en ser un buen ejemplo de hermana mayor. Por dejarme llevarlos al parque, al cine y al payasito de las hamburguesas a compartir un momento y procurar dejarles un grato recuerdo de su hermana la más bonita.

A Alberto por ser mi compañero, mejor amigo y apoyo incondicional. Por creer en mí, escucharme y no dejar que me rinda cuando ni yo misma creía que lo lograría. Por ser el mejor porrista y por caminar junto a mí en este y todos proyectos que he decidido emprender. Por ser mi socio y mi compinche de chismes. Por ser el otro cono naranja de la historia.

A mi gordito Kevin, por tus “cui, cui, cui...” que aunque ya no suenen en este plano terrenal, siempre estarán en mi corazón; por convidarme de tu espinaca, manzanas y lechuga.

A Tomasito por ser la alegría olorosa de la casa, por tu lealtad y arrumacos.

A Fernando Soto desde dos lugares, en primer lugar, al Maestro Fernando, por su acompañamiento, asesorías, por compartir sus conocimientos conmigo, realizarme sugerencias, pero sobre todo por sus porras, jalones de oreja, creer en mí y siempre hacerme sentir que podía lograrlo. En segundo lugar, a mi mejor amigo Fer, a mi conciencia, por las charlas récord, por continuar presente después de más de una década, por las aventuras compartidas, por invitarme a espacios académicos que después se convirtieron en mi lugar. Pero, sobre todo, gracias por tu amistad, por las risas, por tu cariño y por estar.

A Janet, mi alma gemela perdida, por ser mi confidente, mi escucha y mi apoyo, por las charlas infinitas y por coincidir en esta vida y en esa escuela. Por estar y por ser la mejor amiga que siempre tiene un odio o una palabra para mí.

A Jaz por tu amistad sincera y desinteresada, por las charlas y la escucha, por los taquitos y las tostadas al final de la jornada, por ser mi confidente y nunca juzgarme. Por estar, por quererme y por ser la mejor amiga.

A mis compitas, Ana y Amy, por respetar, complementar y acoger la diversidad que nos une y que ha hecho a este grupo un lugar seguro, de confianza y amor. Por permanecer y seguir compartiendo la vida, la ñoñez y las risas.

A la Librería Malinalli, al señor Humberto y a la señora Marina por haberme abierto las puertas a un mundo de letras, páginas y olor a viejo, por permitirme tener un sustento para solventar la universidad, por su comprensión y flexibilidad ante mi alocada juventud. Por sus anécdotas, charlas y comidas.

A Joanna por su escucha y acompañamiento en la búsqueda de mi ser, por cuestionarme, guiarme y comprenderme. Gracias por permitirme crecer y resolver.

A los pequeños humanos con los que la vida me ha cruzado y me han dejado una parte de su ser, por hacerme más paciente, retarme y obligarme a crecer: Arturo, Mariano, Natalia, Isabella, Ale, Paquito, el siempre caótico y exigente 1ºA, a Mateo, Sofí, Mia y por supuesto a Mariana.

A la danza por ser mi gran pasión, rescate y transformación.

Al Ballet Folklórico de Guillermo González, pero sobre todo a Adelita por compartirme de tu talento y amor por los escenarios, por exigirme, quebrar mis límites y permitirme cumplir unos de mis más grandes sueños, ser una bailarina.

A la máxima casa de estudios, UNAM, por hacerme parte de su comunidad azul y oro, por darme tantas posibilidades y oportunidades, por ser una de las mejores etapas de mi vida, por romper fronteras e hilar caminos.

A la Facultad de Psicología por todas las horas transitadas en sus aulas, por los conocimientos, experiencias, profesores y personas. Por el cimiento de mi formación profesional y permitirme encontrar uno de mis lugares en la vida.

A continuación, me gustaría hacer una mención y agradecer especialmente a mis guías y acompañantes en este proceso de escritura, lectura, reflexión y creación.

A la Dra. Elisa Saad por su tiempo, guía, asesoría y acompañamiento durante el transcurso de este proceso de aprendizaje, consolidación y sueños cumplidos. Por brindarme su apoyo y hacerme sentir en un lugar seguro y de crecimiento. Dra. Elisa, muchas gracias por no solo ser mi guía en la construcción de este trabajo, sino por su calidez, por su humanidad, por sus palabras de

ánimo y de reconocimiento a mi trabajo y mi persona. Por preguntar por mi sentir y mi postura. Gracias por toda su comprensión y guía, sin la cual este trabajo no habría sido posible.

Al Dr. Edmundo López por sus lecturas veloces, por sus observaciones puntuales, por su disposición, amabilidad y por su sencillez. Gracias por su acompañamiento en este proceso de aprendizaje.

Al Mtro. Fernando Fierro, por su calidez, jovialidad y apertura. Gracias por su guía para permitirme cuestionarme, por sus perspectivas y sus aportes hacia mi propuesta, mis ideas y mis construcciones conceptuales y pedagógicas. Gracias por su gentileza y su acompañamiento en este proceso de aprendizaje.

A la Lic. Hortensia Vigil, por su mirada meticulosa y crítica, que me permitió vislumbrar aspectos importantes que no había que dejar pasar de largo, por su conversación amena y enriquecedora, por resaltar las cualidades de mi trabajo y su posible aportación, por su amabilidad y su acompañamiento en este proceso de aprendizaje.

A la Dra. Zardel Jacobo por abrirme las puertas en su seminario donde conocí una nueva perspectiva, postura y visión de los conceptos de discapacidad y de inclusión, por su mirada crítica y cuestionadora que otorga el pretexto perfecto para invitar a la reflexión y a colocarte desde otro lugar y ver más allá de lo que nos es dado, por su apertura, calidez, humanidad y por sus enseñanzas.

Gracias a todos los autores, profesores, ponentes, lecturas e infancias que intervinieron en mí, que me permitieron cuestionarme y reflexionar, gracias porque por ustedes, he podido ir encontrando y trazando uno de mis lugares en esta vida.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. LA DISCAPACIDAD NO SIEMPRE ES COMO LA PINTAN	18
1.1. El concepto de discapacidad, del castigo divino a la búsqueda del trato digno.....	18
1.2 De discapacitado a persona con discapacidad, el tránsito de la perspectiva individual a una perspectiva social	21
1.3 Discapacidad en México, realidades recientes.....	25
1.4 La capacidad de la discapacidad	26
1.4.1 El paradigma de apoyos.....	27
 CAPÍTULO 2: EL TRAYECTO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.	31
2.1 Las vertientes de la exclusión social.....	31
2.2 La arista de la exclusión a la discapacidad	32
2.3 La exclusión educativa, una sombría realidad	35
2.4 El recorrido hacia la llamada educación inclusiva de las personas con discapacidad.....	36
2.5 Características de una escuela inclusiva: Diferenciación entre la integración y la inclusión.....	42
2.6 Realidades de las aulas inclusivas. La percepción y actitud docente ante la inclusión de la discapacidad en las aulas inclusivas	45

CAPÍTULO 3: MEDIACIÓN ARTÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE SENSIBILIZACIÓN.....49

- 3.1 El arte más allá de una herramienta estética 49
- 3.2 El arte, un recurso educativo..... 51
- 3.3 El arte como herramienta de sensibilización 52

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE TALLER PARA DOCENTES MEDIADO POR EL ARTE, COMO APOYO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL TRABAJO CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD.....55

- 4.1 Problemática 55
- 4.2 Justificación de la propuesta de taller 58
- 4.3 Objetivo de la propuesta de taller 59
- 4.4 Diseño instruccional del taller 59
 - 4.4.1 Objetivos generales del taller 61
 - 4.4.2 Estructura del taller 61
 - 4.4.3 Sobre el facilitador 62
 - 4.4.4 Evaluación del taller..... 62
 - 4.4.5 Sesiones del taller..... 63
 - 4.4.6 Después del taller... 81

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....82

- 5.1 Reflexiones generales 82
- 5.2 Limitaciones y sugerencias 84
- 5.3 Pros y posibles logros 86

REFERENCIAS.....	89
ANEXO 1.....	95
Glosario.....	95
ANEXO 2.....	97
Recomendaciones para el facilitador	97
ANEXO 3.....	99
Cuestionario para explorar tu percepción y experiencia ante la discapacidad y las aulas inclusivas.	99
ANEXO 4.....	103
Evaluación del taller	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificaciones de los factores que intervienen y se relacionan en el funcionamiento y la discapacidad, según la CIF.	23
Tabla 2. Distinciones entre la inclusión y la integración.	43
Tabla 3. Sesión 1: Bienvenida.	64
Tabla 4. Sesión 2: Mi yo docente.	66
Tabla 5. Sesión 3: Experiencia Docente.....	68
Tabla 6. Sesión 4: Paradigmas.....	70
Tabla 7. Sesión 5: Docente casos de la vida real.....	71
Tabla 8. Sesión 6: Los sentidos de todos, no son los sentidos de todos.....	73
Tabla 9. Sesión 7: Una historia mal contada, la discapacidad y su realidad.	75
Tabla 10. Sesión 8: Observador activo, actor consciente.....	76
Tabla 11. Sesión 9: IKIGAI.....	77
Tabla 12. Sesión 10: Súper profe.	78
Tabla 13. Sesión 11: Creatividad, la puesta en marcha.....	79
Tabla 14. Sesión 12: Haciendo actos poéticos.	80

RESUMEN

La presente tesina tiene como objetivo proponer un taller para sensibilizar a los docentes de primaria al trabajo e inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas regulares, mediante la resignificación de su práctica, al cuestionar y deconstruir aquellos prejuicios, ideas y actitudes hacia las diferentes condiciones y características con las que se pueden encontrar en sus aulas. Lo anterior, derivado de la premisa que estipula que, más allá de una preparación académica, un profesor frente a un grupo, sin importar las características y necesidades de sus alumnos, debe contar con la sensibilidad para acoger la diversidad, las diferencias, las discapacidades y las necesidades que pudieran llegar a presentarse.

Por lo cual, la aproximación metodológica a la que se recurrió fue el diseño de un taller en el que los docentes tuvieran una participación dinámica, interactuaran entre sí y compartieran sus experiencias con el grupo, favoreciéndose la construcción activa y significativa de sus aprendizajes al involucrarse de manera directa con los contenidos y las actividades. El taller consta de 12 sesiones, divididas en 3 fases (inicio, desarrollo y cierre), para lo cual las actividades se fundamentan en el uso del arte en todas sus vertientes, como herramienta sensibilizadora.

Es menester destacar que la motivación para la elaboración del presente taller como propuesta de tesina se deriva desde dos aristas; en primer lugar, el que la sustentante haya participado en diplomados que recurrieron al uso del arte como herramienta pedagógica y de resignificación de prácticas docentes y terapéuticas, permitió vivenciar de manera directa distintas dinámicas de sensibilización, creatividad y reflexión, que aunque similares en propósitos a los que se plantean en las sesiones de la propuesta de taller, tienen objetivos distintos; asimismo, es preciso mencionar que en estas experiencias fue posible reconocer la importancia que tiene el arte en los ámbitos académicos, terapéuticos, de procesos creativos y de innovación, así como de vislumbrar los beneficios que tiene abordar problemáticas desde un enfoque artístico, permitiendo a los participantes involucrarse desde un nuevo paradigma que los reta, saca de su zona de confort y pone en juego el uso de todos los sentidos. En segundo lugar, el haber presenciado en el ámbito laboral, una muestra clara de discriminación y exclusión por parte de una maestra de inglés hacia una pequeña de pre-primaria en un colegio al sur de la Ciudad de México, permitió comprender que más allá de una preparación académica, un profesor frente a un grupo, sean cuales sean las características y necesidades de sus alumnos, debe contar con la sensibilidad para acoger la

diversidad, las diferencias, las discapacidades, y las necesidades que pudieran llegar a presentarse en su salón de clases.

Es importante señalar, que al ser solo una propuesta de taller y no contar con la aplicación formal del mismo, los resultados que este pudiera arrojar aún son inciertos, a pesar de ello, es deseable que los docentes puedan transportar al aula esta nueva percepción, tanto a su práctica cotidiana como a sus alumnos, para que, de esta forma, exista un ambiente más cálido y empático entre y para con todos.

Desde otro ángulo, es sustancial mencionar que en escenarios como el actual, donde las actividades presenciales son tan restringidas, la aplicación del taller de forma virtual, tal cual se ha diseñado sería muy complicada, ya que la interacción y el trabajo colaborativo de manera presencial entre los docentes es pieza clave para el desarrollo efectivo del taller y por ende su impacto no sería el mismo.

Finalmente, es innegable que aún quedan muchos retos y fronteras que cruzar en el marco de la discapacidad, y qué si bien un taller de sensibilización puede servir como parteaguas para transformar las llamadas aulas inclusivas, no es suficiente para cambiar las estructuras y actitudes sociales ni educativas, pero se confía en que con esta propuesta se construyan oportunidades y se siembren cimientos que comiencen a quebrar los conceptos de hegemonía y normatividad, que la pedagogía sea cuestionada, que se reconozca la importancia del sentir-pensar de los alumnos y los profesores, y que se reflexione acerca de lo prioritario que es incluir las corporalidades y el arte en las aulas.

Palabras Clave: Discapacidad, Inclusión, Arte, Docentes, Formación Docente, Educación.

INTRODUCCIÓN

El tema de la discapacidad es algo que ha acompañado a la humanidad desde sus inicios, siendo siempre un tópico controversial tanto en lo conceptual, como en lo actitudinal; por ello la percepción de la sociedad ante éste, no ha sido la más favorable, pues ha estado permeada de falsas ideas, creencias y diagnósticos, ante lo cual, las personas con discapacidad han tenido que atravesar por un largo y embrollado camino, lleno de retos, exclusiones, señalamientos y categorizaciones.

Dentro de los muchos escenarios en los que las personas con discapacidad han enfrentado la desventaja y la segregación, es en el ámbito educativo, en un primer momento, por la exclusión completa de este derecho; pasando por la segregación a escuelas de asistencia, hasta llegar a la integración, donde si bien se pretendía dar visibilidad para su incorporación en escuelas regulares, la realidad es que no había una verdadera interacción entre el alumnado, ni con los docentes; finalmente en la actualidad, en el marco legal y escrito, se han implementado diversas reformas y leyes en favor de las personas con discapacidad y de la inclusión de los alumnos en las escuelas y las aulas regulares, sin embargo, este término, pareciera ser algo más en tendencia que en verdadera aplicación, pues las realidades cotidianas en las aulas de las escuelas, dista mucho de lo que en papel se estipula.

Actualmente en México, la modificación al artículo 3° constitucional, para garantizar que toda persona tenga derecho a la educación, estipula que ésta será inclusiva, esto es que:

“...tomará en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

En ese marco de referencia, podemos mencionar que una escuela inclusiva, como lo señala Pérez (2018) se caracteriza por su flexibilidad, el respeto a la diversidad, la aceptación de las diferencias y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, teniendo siempre presente el derecho a la educación. No obstante, para que este tipo de instituciones puedan ponerse en marcha con eficacia existen distintos elementos que deben conjugarse, por un lado, la infraestructura, el mobiliario y el currículo, y por otro lado, la actitud y percepción de la plantilla docente respecto a la discapacidad y el concepto de inclusión, puesto que esto invariablemente influirá de manera

directa en su práctica educativa, desde la planeación de actividades diarias, el uso de materiales concretos, hasta su comportamiento, actitud y trato hacia los alumnos, pues son justamente sus ideas y concepciones respecto a la discapacidad, las que pueden propiciar que el docente mantenga una actitud de acercamiento, comprensión y estima, o por el contrario, de rechazo, negativa y exclusión.

Con base en lo anterior, es importante destacar que responder de manera negativa ante la incorporación de alumnos con discapacidad en las aulas, puede estar dada por la desinformación y la falta de actualización ante este tema, generando la sensación en los docentes de que no cuentan con las herramientas, los conocimientos y las habilidades para trabajar con esta población, esto aunado a una actitud y percepción personal que pudiera estar permeada de prejuicios y pensamientos equívocos.

En esta línea de ideas la presente tesina toma como foco de interés estas actitudes, prácticas y comportamientos de los docentes hacia los alumnos con discapacidad y su incorporación en las aulas regulares, basada en la premisa de que estos procederes se fundamentan en una falta de sensibilidad y empatía para la inclusión de estos alumnos.

Es importante resaltar que en los próximos párrafos se pondrá particular interés en las dos aristas, las dos intuiciones, que interpelaron y atravesaron la mirada personal de la autora del presente trabajo, aquellas que como indica Orozco (citado en Domínguez, 2007) indicaban que por allí había algo que valía la pena explorar, y que terminaron siendo los por qué, de la inclinación por este tópico, pues como lo menciona Domínguez (2007, citado en Alcaraz 2017) como investigador no sólo se observa y analiza una determinada realidad, sino que se construye, se significa y se le atribuye también parte del bagaje cultural, social y personal.

En la primer arista, esa experiencia en el ámbito laboral y esa observación directa de diversas maestras en una escuela particular al sur de la ciudad de México, en la que era parte del día a día ver en los pasillos y salones de la escuela a todo tipo de niños, con diversas habilidades, características y necesidades; y ante los cuales, algunas profesoras emitían en sus pláticas cotidianas comentarios hacia los niños como “pobre chiquito”, “es un angelito” “¿él de qué está malito?”, etc., ocasionaron los primeros signos que más tarde desembocarían en una ebullición de cuestionamientos, reflexiones y diálogos internos respecto a aquello que se vivenciaba. Sin embargo, no fue sino hasta que la sustentante presencié una muestra clara de discriminación y exclusión por parte de una maestra de inglés hacia una pequeña de pre-primaria, cuando

comprendió que más allá de una preparación académica, un profesor frente a un grupo, sean cuales sean las características y necesidades de sus alumnos, debe contar con la sensibilidad para acoger la diversidad, las diferencias, las discapacidades, y las necesidades que pudieran llegar a presentarse en su salón de clases.

En la segunda arista, tener acercamiento hacia una fusión de aproximaciones artísticas como la danza, el teatro, la música, la plástica, etc., desde un marco pedagógico no convencional para formar desde la vivencia, por medio de diplomados que tenían como eje la enseñanza de las artes en la educación básica y el arteterapia; otorgaron la posibilidad a la autora de experimentar desde otras trincheras, no sólo la construcción y reconstrucción de aprendizajes conceptuales, sino que posibilitaron trabajar desde la corporalidad, al propiciar reconectar con el cuerpo, las sensaciones y los sentidos.

A este respecto, al ser atravesada por las actividades, el intercambio de diálogos, la construcción y reflexión de saberes, y la generación de vínculos entre los participantes a partir de las dinámicas artísticas, fue que brotó la necesidad no sólo de compartir y hacer llegar a otros profesionales de la educación el testimonio de la experiencia vivida, sino de querer llevarlo más allá, es decir, de construir espacios que tomaran como base esos cimientos permeados de arte, no para formar artistas, sino para cuestionar las prácticas pedagógicas actuales en los salones de clases, reflexionar acerca de las formas que tienen los docentes de relacionarse con los alumnos, meditar acerca de cómo se construyen los aprendizajes, discurrir sobre la conformación del currículo básico, e interpelar la reincorporación de las corporalidades y las emociones en las aulas.

De esta forma, y con el objetivo de brindar solución a estas inquietudes y abordar dicha problemática es que se presenta el planteamiento y diseño de un taller para la sensibilización de docentes de primaria mediante actividades fundamentadas en el arte, a través del cual, los profesores puedan construir, reconstruir, cuestionar y/o reflexionar su concepto de educación inclusiva en el ámbito de la discapacidad, así como propiciar cambios de pensamiento y actitud ante la diversidad de características con las que sus alumnos puedan contar.

Sin más que agregar, a continuación, se desglosa de manera breve como está conformado el presente trabajo.

En el primer capítulo, se aborda la historia de la discapacidad desde la prehistoria hasta la actualidad, resaltando en cada etapa las concepciones y percepciones que se tenían hacia ésta y el trato que recibían las personas por ello. Asimismo, se describen las características y diferencias

entre el modelo médico, que durante mucho tiempo fue la bandera de identificación de la discapacidad, bajo el marco de la enfermedad y la rehabilitación del individuo; y su contra parte, el modelo social, que toma en consideración las acciones que lleva a cabo la sociedad para que las personas puedan superar sus limitaciones; resultando en la mezcla híbrida del modelo biopsicosocial, donde los factores ambientales y familiares, permiten tener una visión más global del concepto de discapacidad. Por último, para el cierre del capítulo, se hablará de la discapacidad en México, y del cambio de perspectiva de una diversidad en los tipos y niveles de discapacidad, fundamentado desde el marco del modelo médico, hacia un modelo social en el que la clasificación ya no está en relación con las personas, sino con el grado y nivel de apoyos necesarios para cada individuo, con los que las barreas y/o limitaciones que la sociedad pudiera aún contar, serían sorteados y encaminar a una mejor calidad de vida .

El segundo capítulo, da cuenta del concepto de exclusión y como éste afecta y genera contextos y escenarios de desigualdad para las denominadas poblaciones en situación de vulnerabilidad, las cuales parten desde la generalidad de la exclusión social hasta particularidades como la exclusión educativa, la que, a su vez desemboca en limitaciones o condicionantes para el acceso a este derecho, permeando así a múltiples sectores de la población, como el caso de las personas con discapacidad.

En el tercer capítulo, se expone la percepción y el empleo del arte más allá de una herramienta estética que se utiliza para la contemplación y el entretenimiento; posicionándolo como un instrumento al que se puede recurrir desde variados escenarios, para hacer uso de él como un recurso educativo o un enser sensibilizador de contextos, poblaciones y/o problemáticas. En lo que respecta a la presente tesina, se resalta como a través del arte se puede reformular el concepto y el acercamiento hacia la discapacidad y a su vez, como esto puede facilitar que exista una inclusión de esta población en un escenario educativo.

En el capítulo cuatro, se presenta y desarrolla la propuesta del taller de sensibilización para docentes en el trabajo con alumnos con discapacidad. Donde se describe de manera minuciosa la problemática que dio origen a la propuesta, así como los objetivos que se buscan alcanzar por medio de su implementación. De igual forma, se desglosan las sesiones de manera detallada en cada una de sus etapas (inicio, desarrollo y cierre), los materiales que se utilizarán, así como los tiempos estimados para llevar a cabo las dinámicas y las actividades; esto fundamentado desde una perspectiva humanista, la cual pone como eje guía a la persona y sus experiencias para

posteriormente y mediante la interacción con sus pares y su entorno, lograr construir conocimientos, estimular su creatividad y fomentar cambios de actitudes.

En el capítulo cinco, se hace referencia a las conclusiones derivadas de la investigación y de la propuesta del taller, partiendo de las reflexiones generales, pasando por las posibles limitaciones de la aplicación de éste, hasta llegar a los pros y posibles logros de la aplicación de la propuesta.

Finalmente, se agregan cuatro anexos como complemento. En el caso del anexo 1, se expone un glosario que permita esclarecer los términos acuñados para la puesta en marcha de las actividades del taller; el anexo 2, consta de algunas sugerencias para que el aplicador tome en cuenta en el desarrollo de las sesiones y las actividades. Referente al anexo 3, se presenta un cuestionario para conocer la experiencia y percepción de los docentes ante la discapacidad y la inclusión; por último, en el anexo 4, se muestra un instrumento para evaluar el taller y el desempeño del facilitador, al conocer la opinión y experiencia de los docentes.

CAPÍTULO 1. LA DISCAPACIDAD NO SIEMPRE ES COMO LA PINTAN

1.1.El concepto de discapacidad, del castigo divino a la búsqueda del trato digno

La discapacidad es parte de la condición humana, por ello se encuentra presente y visible en la cotidianidad de nuestras vidas, es decir que, en algún momento de su existencia una gran parte de las personas podrían tener una discapacidad, ya sea por un periodo determinado de tiempo o de forma permanente. La discapacidad puede ser congénita, como el niño que nace con trastorno generalizado del desarrollo; circunstancial, como el soldado que pierde una pierna en el campo de batalla por la detonación de una granada; o incrementar al aumentar la edad, esto con relación al declive en la salud de cualquier individuo, como el adulto mayor con demencia (Collado, 2013).

Es por lo anterior que queda de manifiesto, que la discapacidad es un concepto complejo, pues es multifactorial, multidimensional y heterogéneo; se construye a partir de elementos como el tiempo, el contexto y las interacciones, por ende, éste no ha permanecido estático, sino que ha ido evolucionando y ha sido abordado desde distintas aproximaciones a través de la historia.

Teniendo en cuenta lo anterior, es menester realizar entonces, un breve recorrido por dos de los enfoques que ha tenido el concepto de discapacidad, para reconocer y comprender su metamorfosis, al mismo tiempo y a partir del cual, la experiencia, el trato y la percepción hacia las personas con discapacidad también se ha visto afectado, pues según el referente teórico, el abordaje del tema de la discapacidad será de forma completamente diferente (Jacobo, 2008).

En primer lugar y de manera más efímera, haremos referencia al paradigma cuestionador de la discapacidad, aquel que entrecomilla el concepto de discapacidad y aborda a la persona como sujeto político, pues interpela, interroga y reflexiona el engranaje institucional y su constitución social. Desde esta perspectiva y a manera de ejemplo, se exalta la postura de las civilizaciones originarias, antes de la llegada de los españoles, que no tenían una representación conceptual de “discapacidad”, pues concebían a los habitantes que tenían cuerpos conformados con excesos, como tener dos cabezas, o con faltas, como la ausencia de una pierna o un brazo, como emisarios de los dioses, es decir, una especie de continuidad de lo divino (Jacobo, 2021), a diferencia del significado que habitaba en la edad media de pecado y monstruosidad, y del cual se hablará más adelante. En esta misma línea y dando un salto a otro referente histórico, en esta ocasión en la

época de la Ilustración, surgen nombres de personajes que fueron pioneros en hitos de transformación como Charles Michell L'Épée con su trabajo pedagógico con personas sordas, una población abandonada a la que nadie quería atender; Valentine Haüy al promover la integración sociocultural de personas ciegas al fundar la primer escuela en París y suscitar su inserción al trabajo; y Philippe Pinel mediante su crítica al campo de la psiquiatría y su trato bestial a las personas con enfermedades mentales (Jacobo, 2021). Desde está vertiente, el común denominador de estos personajes y de autores como Benjamín, Mayer, Skaliar y Jacobo, la idea central es interrogar cómo se constituye un sujeto con discapacidad, cómo se asume a nivel cultural y cómo repercute en lo familiar y en lo particular (Jacobo, 2008), es decir, tiene como eje direccional una filosofía de la ética, la interpelación, la crítica a la autoridad, al lenguaje, la pedagogía y la sexualidad.

En segundo lugar, se encuentra el paradigma dominante y formal, aquel donde convergen diferentes aproximaciones histórico-sociales, frente al cual el movimiento de los derechos humanos fungió como bandera y alzó la voz en favor de los marginados y excluidos, surgiendo, para el caso de la discapacidad, primero el movimiento de la integración y, posteriormente, el de la inclusión (Jacobo, 2008).

Para realizar dicho recorrido comenzaremos con una interrogante, ¿cuándo surgió la discapacidad? De acuerdo con Fernández (2008), la discapacidad es algo que ha existido siempre, desde la prehistoria, ante lo cual existen diversos registros de homínidos y de neardentales que fungen como pruebas de ello; en lo que refiere al primero, se encontraron restos de un homínido considerado la primera persona sorda, ya que presentaba un crecimiento anormal óseo que le obstruía el conducto auditivo y como consecuencia le provocaba sordera. En el caso del segundo, el neardental en cuestión, tenía la articulación del codo deformada, probablemente a causa de una fractura mal soldada, lo que ocasionaba que no lograría utilizar de manera efectiva su brazo.

Continuando con el recorrido, en la antigua Grecia, las personas con alguna malformación física o debilidad notoria eran arrojados al vacío al ser considerados como impedidos para servir como soldados, tarea prioritaria en aquella época para una vida dedicada a la milicia, asimismo se practicaba el infanticidio, pues existía una ley que prohibía la crianza de lisiados.

De la misma forma, en Roma, el infanticidio era una práctica a la que se recurría, justificada a partir de la Ley de las Doce Tablas que permitía al padre privar de vida a su hijo con discapacidad inmediatamente después de su nacimiento, esto aunado a la práctica común de vender a los niños

como esclavos. Por otro lado, y con base en Padilla (2010) en la antigua Roma se otorgaba mayor importancia a las discapacidades mentales o cognitivas, por lo cual crearon la *curatela*, una institución para administrar los bienes de las personas incapaces de ejercer por sí solos sus derechos, los cuales clasificaban a las personas en tres grupos, los *furiosis* (locos o privados totalmente de la razón), los *mente capiti* (alteración mental sin privación total de la razón) y los sordomudos.

En un tercer momento, la Edad Media se caracterizó por la dicotomía entre dos fases, la primera de ellas, influenciada por el Cristianismo, propició se ablandase algo el tratamiento hacia las personas con discapacidad, sin embargo, bajo la creencia de que los trastornos mentales se relacionaban con lo diabólico, las personas con discapacidad eran culpadas por las epidemias o plagas que se presentaran en su aldea, ante lo cual y tras el surgimiento de La Inquisición, que tenía como uno de sus objetivos aliviar y librar a la sociedad de las personas con discapacidad física y mental, éstas eran exterminadas por ser consideradas producto del pecado y del demonio. La segunda fase, significó un parte aguas en el cambio de concepción ante la discapacidad, ya que a consecuencia de las guerras como las cruzadas, se aumentó el número de soldados que quedaron mutilados, por lo que se crearon instituciones auspiciadas por la iglesia para su asistencia, así pues, vale la pena realizar una pausa en este punto para señalar la primer mudanza del concepto de discapacidad, así como de la perspectiva social ante ésta, en la que quedó de manifiesto que la discapacidad tenía cabida más allá de lo congénito y lo divino, esto es, se abrió paso a una discapacidad adquirida, una discapacidad con la que no contaban las personas “sanas y normales”. Sin embargo, las instituciones creadas, a pesar de atender a héroes de batalla, seguían bajo la receta de la marginación social y la estigmatización, pues los soldados pasarían a perder su valía al no ser aptos para la vida cotidiana, necesitados de cuidados y asistencia permanente.

La siguiente parada la realizaremos en el Renacimiento, donde con la llegada del humanismo, también lo hicieron el desarrollo de la medicina y las prótesis, dotando a pobres y enfermos la posibilidad de recibir tratamientos, aunque no por esto las personas discapacitadas se libraban del sufrimiento, pues a pesar de que se disminuyó la influencia de la iglesia y del cierre de muchas de sus instituciones, aún existía un trato marginal e inhumano, en este período, las personas con discapacidad física desempeñaban papeles como bufones. No obstante, durante esta época, personajes como Juan Luis Vives humanizó el trato a los más desvalidos y defendió la educación y el trabajo como elemento de rehabilitación social de las personas con discapacidad;

también hubo pintores (como Botticelli y Rembrad) y escritores (como Lope de Vega y Quevedo), dieron visibilidad en sus obras a personas con limitaciones o malformaciones, eso sí, unos con un tratamiento más humano que otros (Fernández, 2008).

Finalmente, en la Edad Contemporánea, si bien el infanticidio quedó atrás, el abandono de niños con deformidades y la compraventa de niños para el trabajo en fábricas, eran resultado del rechazo y la repulsión ante las personas con discapacidad.

A pesar de ello, se puede observar una actitud de la sociedad distinta, trasladando el problema desde un punto de vista sanitario y de limosna, hacia el argumento de que las personas con discapacidad son individuos capaces de realizar una vida normal si les proporcionaban los medios adecuados para superar sus limitaciones, en este sentido, el filósofo francés Diderot escribe sobre la competencia intelectual y física de los ciegos, para más tarde dar pie a la apertura de la primera escuela para ciegos donde se formará a Louis Braille. Además, en este mismo país se abre la primera escuela de ‘sordomudos’, impulsando la comunicación con las manos, lo cual refuerza la idea de que los factores físicos, no limitan el desarrollo y desenvolvimiento de las personas (Padilla-Muñoz, 2010).

Conviene subrayar que después de la II Guerra Mundial la cirugía ortopédica experimentó un gran avance, con lo que aumentó de forma significativa el bienestar de las personas con discapacidad física, ya que se potenció el movimiento rehabilitador (Fernández, 2008).

En suma, fueron estos avances médicos y educativos los que sirvieron como punto de partida para cuestionar aquellos señalamientos y responsabilidades adjudicadas a los individuos con discapacidad sobre su condición, necesidades y su relación con su contexto; hacia un panorama social, en el que se comienzan a exaltar las barreras que como sociedad se han generado para los cuerpos disidentes, aspectos que se abordarán de manera más detallada en la siguiente sección.

1.2 De discapitado a persona con discapacidad, el tránsito de la perspectiva individual a una perspectiva social

Una vez andado por la senda histórica en el ámbito formal de la discapacidad, se pueden identificar dos principales posturas a lo largo de las diferentes épocas, la primera, como lo ponen de manifiesto los sacrificios, los exorcismos y las instituciones de asistencia; la culpa, o en palabras

más amables, la responsabilidad ante la discapacidad es completamente del individuo, es decir, la discapacidad es concebida como una maldición o una enfermedad y su cura, depende de la asistencia médica, esto es, de la rehabilitación de la persona, para poder aproximarse lo más posible a las características y habilidades de una sociedad sana, en la que la minusvalía y la incapacidad no tienen cabida.

En contraposición, se encuentra el enfoque social, el cual podemos apreciar de forma más visible a partir del Renacimiento, donde se comenzaba a exponer que las personas con discapacidad podrían incorporarse a la sociedad, en medida que se les proporcionaran los medios adecuados para superar sus limitaciones, es decir, que su grado de imposibilidad dependía de las herramientas que la sociedad les dotara y no exclusivamente de sus características personales, pues la sociedad sería la que debía adecuar la movilidad y estructura a las personas con discapacidad, para que pudieran gozar de una mejor calidad de vida.

En este punto surge una interrogante, ¿cuál postura es correcta? o en otras palabras ¿cuál enfoque satisface mejor las necesidades y conflictos de las personas con discapacidad? Si bien, en un primer momento ambos enfoques parecieran ser dicotómicos, es importante subrayar que en la vida nada es blanco o negro, sino que esta permeado de matices. Así pues, un modelo que combina ambas posturas es el biopsicosocial, ya que reconoce que la discapacidad al ser un concepto multidimensional (Collado, 2013) resulta de la interacción entre lo biológico, las condiciones de salud, los factores sociales, ambientales y familiares, por tanto, es el equilibrio entre ambos enfoques, lo que permite tener una visión más global y, por ende, una mejor resolución a los problemas.

Con base en lo anterior y tomando como marco de referencia la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), la discapacidad puede ser definida como un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, puesto que está configurada por un complicado conjunto de condiciones que interactúan, se relacionan y se afectan entre sí, como el grado de severidad, el padecimiento de enfermedades y la edad a la que se presenta.

Desde este marco de referencia, podemos mencionar los dos niveles que la CIF (2001) proporciona desde el enfoque biopsicosocial como base para abordar y comprender la discapacidad; éstas son, por un lado, el Funcionamiento y la Discapacidad, las que a su vez se

subdividen en Funciones y Estructuras corporales y, Actividades de Participación. Y, por otro lado, los Factores Contextuales, en donde se encuentran los factores ambientales y personales.

Para abordar las clasificaciones anteriores, en la Tabla 1 se presentan de manera general las subdivisiones y definiciones correspondientes de los factores que intervienen y se relacionan en la discapacidad.

Tabla 1. Clasificaciones de los factores que intervienen y se relacionan en el funcionamiento y la discapacidad, según la CIF.

<p>Funciones y estructuras corporales.</p> <p>Funciones fisiológicas y psicológicas de los sistemas corporales, compuestas por las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos, las extremidades, los sentidos y sus componentes. Deficiencias: problemas en las funciones o estructuras corporales significativas de la norma, la cual puede ser grave o leve, pudiendo desencadenar una pérdida del estado biomédico del cuerpo y sus funciones. Las deficiencias pueden ser temporales o permanentes; progresivas, regresivas o estáticas; intermitentes o continuas.</p>
<p>Actividades de Participación</p> <p>Actividad: realización de una tarea o acción por una persona. Abarca actividades que van desde el aprendizaje hasta el empleo.</p> <p>Participación: describe el acto de involucrarse en una situación vital o la experiencia vivida de las personas en el contexto real en el que viven.</p> <p>Limitaciones en la actividad: dificultades que una persona puede tener en el desempeño/realización de las actividades.</p> <p>Restricciones en la participación: problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.</p>
<p>Factores Contextuales</p> <p>Factores ambientales: constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus vidas, éstos son externos a los individuos y pueden tener una influencia negativa o positiva en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad.</p> <p>Factores personales: constituyen el trasfondo particular de la vida de un individuo y de su estilo de vida. Están compuestos por características del individuo que no forman parte de una condición o estados de salud, como el sexo, la raza, la edad, etc.</p>

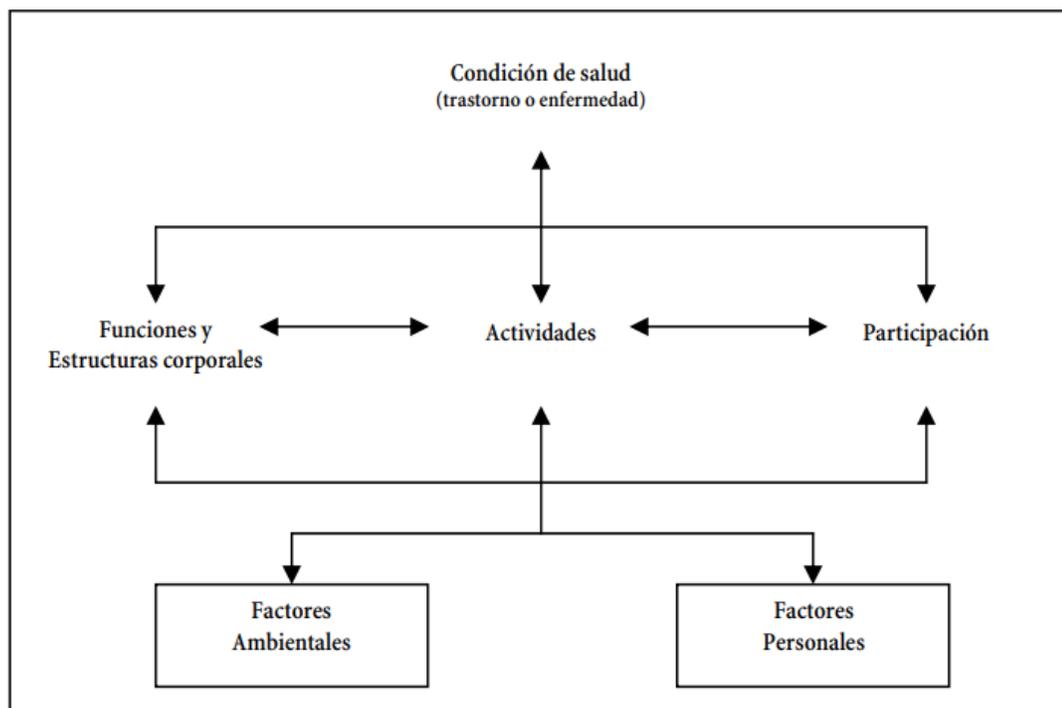
Fuente: Adaptado de Vázquez (2001: 11-19).

De esta forma, como se ha mencionado anteriormente, podemos observar que la discapacidad no solo es multidimensional, sino que existe una interacción dinámica en diversas direcciones entre todos los factores que la componen, es decir, la presencia del factor biológico no determina ni se convierte en una limitante en la participación del individuo en un contexto determinado, ni el contexto acota las interacciones sociales que pueda llegar a tener; sino que las

causas pueden ser de uno o más déficits, o una restricción en el desempeño o realización por una o más limitaciones, lo que incluso podría modificar la propia condición de salud, la definición y/o vivencia en cada persona.

Para clarificar mejor lo anterior, a continuación, en la Figura 1, se presenta un esquema en el que se plasma la interacción que existe entre los componentes de salud, las actividades de participación y los factores sociales.

Figura 1. *Interacción y dinamismo entre los componentes biopsicosociales en la discapacidad.*



Fuente: Tomado de Vázquez (2001: 21).

Finalmente, es importante resaltar qué, aunque a veces suelen ser tratados como sinónimos, la discapacidad y la incapacidad no son lo mismo, pues el tener una discapacidad, si bien trae consigo nuevos retos y formas de interactuar, desplazarse y comunicarse, no imposibilita en su totalidad a las personas a realizar actividades de la vida diaria, simplemente les exige que estas tareas sean llevadas a cabo de una forma distinta a la que estaban acostumbradas y, de una adaptación a las nuevas condiciones de vida.

1.3 Discapacidad en México, realidades recientes

Como vimos al inicio del capítulo, la discapacidad es algo que ha estado presente desde los inicios de la humanidad y la ha acompañado a lo largo de su historia, sin embargo, no por ello su percepción y relación con el mundo ha sido el mejor, ya que como lo hemos expuesto en los apartados anteriores, las personas con discapacidad han transitado un largo trayecto y tenido que sortear muchos obstáculos, humillaciones, exclusiones y discriminaciones por parte de la sociedad.

Hoy en día la discapacidad es un tema latente, de debate y visible en el ejercicio cotidiano, por lo que diversas instituciones han buscado que las personas con discapacidad tengan voz, voto y cuenten con los mismos derechos y oportunidades que el resto de la población; este reconocimiento comienza desde eso, facilitar o reducir las barreras sociales que limitan su participación en las actividades habituales como el transporte, la educación, el sector salud, el ámbito laboral, etc.

En México, uno de los primeros acercamientos basados en la concepción de la discapacidad de la CIF al reconocimiento de la población con discapacidad, fue por medio de la Encuesta Nacional de Evaluación al Desempeño (ENED) en el año 2002 (INEGI, 2017) otorgando así representatividad a esta población y forjando uno de los primeros cimientos para los siguientes esfuerzos.

De manera más reciente, en el año 2011 se creó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad mediante la modificación del Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se estableció que las personas con discapacidad debían gozar de los mismos derechos y libertades que los demás miembros de la comunidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011).

Asimismo, en su artículo 10° la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece que el Sector Salud expedirá a las personas con discapacidad un certificado de reconocimiento y calificación de discapacidad con validez nacional (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011), lo que le permitirá acceder a mejores condiciones de vida.

Por otro lado, y de acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en el censo realizado en el año 2020, el 16.5% de la población tiene algún tipo de discapacidad, siendo los adultos mayores de 60 años el grupo más grande, lo cual pone de manifiesto que

conforme vamos envejeciendo existe un incremento en la pérdida o deterioro de la salud, el funcionamiento de los órganos y/o los sentidos.

Dentro de las categorías que se tomaron en cuenta se consideraron: Caminar, subir o bajar; Ver, aun usando lentes; Oír, aun usando aparato auditivo; Bañarse, vestirse o comer; Recordar o concentrarse y Hablar o comunicar; siendo la de mayor incidencia la de caminar, subir o bajar usando sus piernas (47.6%), mientras que la de menor incidencia se relaciona con hablar o comunicarse (15.3%).

1.4 La capacidad de la discapacidad

Desde que comenzamos a comunicarnos existe una necesidad por saber y poder nombrar las cosas, quizás porque de esta forma es más fácil explicar nuestras ideas a los demás o porque al tener un bagaje en nuestro vocabulario podemos tener más libertad de conversar y seguridad al hacerlo, sin embargo, existen algunas excepciones, que al recibir un nombre, colocan en una categoría o clasificación a las personas, lo cual puede propiciar que esta terminología sea vista como una forma de excluir, señalar o discriminar; este ha sido el caso de la discapacidad, en la que las personas han vivido señaladas y han sido reconocidas como “el ciego”, “el que está en silla de ruedas”, el “sordomudo”, “el cojo”, etc., lo que lejos de propiciar una comprensión del tipo de discapacidad orgánica o sensorial, se ha vuelto más un señalamiento y un adjetivo peyorativo del individuo.

No obstante, como lo hemos señalado a lo largo del capítulo, la discapacidad es algo más allá que un título, está relacionada con toda persona que viva con una alteración funcional o deficiencia permanente, transitoria o prolongada que, al interactuar, relacionarse y convivir en un entorno social, puede encontrarse con barreras que limiten su plena inclusión e igualdad de condiciones con los demás (Ley General para Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011).

Asimismo, es importante recordar que todos en algún punto de nuestra vida podemos llegar a tener alguna limitante que nos relacione o identifique con este grupo en particular, por ello, es que debemos estar alertas e informados a los diversos tipos de discapacidades que existen, pues más allá del concepto, de esta forma estaremos más cercanos a otras realidades y capacidades, capacidades que salen de los constructos de lo cotidiano, de que conocemos y de lo que podríamos imaginar.

1.4.1 El paradigma de apoyos.

En México, la Ley General para para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) reconoce cuatro principales grupos de discapacidad, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, puede impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Estos grupos son: la discapacidad física, la discapacidad, mental, la discapacidad intelectual y la discapacidad sensorial.

- **Discapacidad Física.** Es la secuela o malformación que deriva de una afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura.
- **Discapacidad Mental.** Es la alteración o deficiencia en el sistema neuronal de una persona, que aunado a una sucesión de hechos que no puede manejar, detona un cambio en su comportamiento que dificulta su pleno desarrollo y convivencia social.
- **Discapacidad Intelectual.** Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonado, como en la conducta adaptativa de la persona.
- **Discapacidad sensorial.** Es la deficiencia estructural o funcional de los órganos de la visión, audición, tacto, olfato y gusto, así como de las estructuras y funciones asociadas a cada uno de ellos.

Con base en lo anterior, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), refiere que, en relación con los tipos de discapacidad, estos pertenecerían a los componentes de Funciones y Estructuras Corporales, ante lo cual menciona, que tener un problema puede significar tanto una deficiencia, como una limitación, restricción o barrera dependiendo del constructo, los niveles de discapacidad son:

- .0 NO hay problema (ninguno, insignificante,...) 0-4 %
- .1 Problema LIGERO (poco, escaso,...) 5-24 %
- .2 Problema MODERADO (medio, regular,...) 25-49 %
- .3 Problema GRAVE (mucho, extremo, ...) 50-95 %
- .4 Problema COMPLETO (total,...) 96-100 %
- .8 sin especificar
- .9 no aplicable

Por otro lado, la Asociación Americana de Psiquiatría en su Manual Diagnóstico de Trastorno Mentales (DSM-V, 2014) mediante tres dominios para su análisis y diagnóstico (conceptual, social y práctico), establece cuatro niveles de afectación:

- Leve
- Moderado
- Grave
- Profundo

No obstante, cabe resaltar que ambas clasificaciones y niveles de afectación, a pesar de señalar dentro de sus rubros al factor social, parecieran estar dadas sólo con relación a la diversidad funcional y a los factores orgánicos del individuo, lo cual, si bien es uno de los elementos que integran a la discapacidad, no son determinantes, absolutos, ni aislados, quedando incompleta y más apegada a una predominancia del modelo médico rehabilitador, generando con esto destellos de que la clasificación estaría haciendo mayor referencia a una categorización y etiquetado de las personas, lo cual podría resultar ofensivo.

En este punto, se vuelve importante recordar que las limitaciones en las habilidades que las personas pudieran tener se expresan y conllevan una fuerte y estrecha relación con el entorno y las barreras de éste, por lo cual, y desde la perspectiva del modelo social que se abordó en apartados anteriores, lo que se debe destacar es el funcionamiento humano bajo el concepto de calidad de vida con el paradigma de apoyos (Schalock, 2009) que permitirá a las personas compensar las dificultades identificadas y asociadas a las dimensiones de habilidades intelectuales, salud, participación, adaptación y contexto, con el objetivo de implementar los apoyos necesarios que cada uno necesita para participar en la vida cotidiana (Wehmeyer, et. al., 2008).

Luckasson (2002, citado en Cuesta, et. al., 2019) refiere que

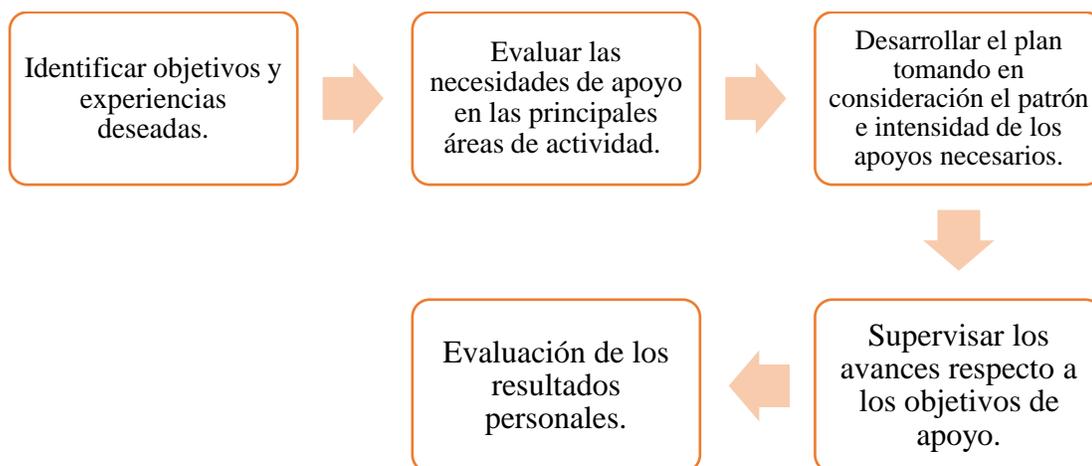
“los apoyos son recursos y estrategias para promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal para mejorar el funcionamiento individual”, partiendo de la premisa de que, con el diseño adecuado de estos, es decir, de “una planificación centrada en la persona, el crecimiento personal, oportunidades de desarrollo, la inclusión en la comunidad, la autodeterminación y la habilitación, toda persona podría desarrollar con plenitud todas sus competencias” (Schalock, 2009, p.29).

Para poder identificar el tipo y duración de apoyo que requiere una persona, se deben tomar en consideración sus características, necesidades y el objetivo u objetivos que desee alcanzar en una o varias áreas de su vida, posteriormente, se debe realizar un plan individualizado que “se enfoque y permita mejorar la competencia personal a través de la adquisición de habilidades adaptativas” (Schalock, 2009), para ello Cuesta (et. al., 2019) menciona 4 niveles de apoyo para tomar en consideración, siendo estos:

- **Intermitentes:** Son apoyos de corta duración y limitados en el tiempo.
- **Limitados:** Son apoyos intensivos y finitos en el tiempo.
- **Extensos:** Son apoyos que se brindan de manera continua sin límite de tiempo.
- **Generalizados:** Son apoyos que se proporcionan cuando una persona requiere de soportes en varios entornos, en una continuidad de tiempo.

Bajo este marco de referencia, en la Figura 2, se muestran cuáles serían los componentes y pasos por considerar para generar un plan individualizado de apoyos centrado en la persona, y así poder maximizar la mejora en la calidad de vida.

Figura 2. Plan individualizado de apoyos.



Fuente: Adaptado de Schalock (2009:32).

Por último, para dar cierre al capítulo uno, que fungió como parteaguas para un recorrido por la historia, los conceptos y los posicionamientos del constructo de discapacidad, es imperante resaltar que si bien, actualmente vemos reflejado en leyes, documentos y paradigmas al modelo social, la realidad pareciera distar mucho de lo que en papel se estipula, pues la predominancia del

modelo medico aún permea a gran parte de la sociedad, viéndose esto reflejado en las actitudes, categorizaciones y etiquetas que se usan hacia este grupo en particular, resultando en discriminaciones, señalamientos y exclusiones, tema que será abordado a mayor profundidad en el siguiente apartado.

CAPÍTULO 2: EL TRAYECTO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

2.1 Las vertientes de la exclusión social

En los diferentes contextos y situaciones de nuestro andar cotidiano, donde nos desenvolvemos e interactuamos con otros, existe un fenómeno multifactorial y multidimensional que exalta las muestras de desigualdad, desventajas y carencias de nuestra vida, la exclusión.

La exclusión según el diccionario de acción humanitaria (2005), puede definirse como el proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos mediante la negación o restricción de su participación plena en la sociedad de la que forman parte, es decir, cuando sobre ellos se ejerce algún tipo de rechazo o discriminación. Tal proceso da lugar a una privación múltiple, que se manifiesta desde una perspectiva panorámica, en lo económico, social, político o cultural; y que terminan aterrizando en particularidades como la falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo, etc. Así, los individuos o grupos en situación de vulnerabilidad o marginación quedan fuera de todas las manifestaciones que se establecen bajo los parámetros de 'normalidad' y deben buscar sus propios medios o recursos para subsistir no sólo económica sino también social y culturalmente. “Los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran” (Echeita, 2006).

En esa dirección De Haan y Maxwell (1998) destacan tres ejes principales de la exclusión social:

- La privación económica: ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro, del no acceso a diferentes recursos.
- La privación social: ruptura de los lazos sociales o familiares y de mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales.
- La privación política: carencia de poder, incapacidad de participación en las decisiones que afectan a sus vidas o participación política.

Otra clasificación de los elementos más habituales que conformarían la exclusión es la de García Roca (1998), que ofrece como diferencia respecto a la antes expresada la inclusión de los

factores personales, subjetivos o psicológicos. Estableciendo tres dimensiones o procesos de la exclusión social, a las que corresponden tres zonas de integración y tres zonas intermedias o de vulnerabilidad.

- Una dimensión estructural o económica, referida a la carencia de recursos materiales que afecta a la subsistencia, derivada de la exclusión del mercado de trabajo.
- Una dimensión contextual o social, caracterizada por la disociación de los vínculos sociales, la desafiliación y la fragilización del entramado relacional; en otras palabras, la falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que se pertenece.
- Una dimensión subjetiva o personal, caracterizada por la ruptura de la comunicación, la debilidad de la significación y la erosión de los dinamismos vitales (confianza, identidad, reciprocidad, etc.).

Desde la perspectiva de Roca (1998), la exclusión es el resultado de una triple ruptura: la laboral, la de pertenencia social y la de las significaciones, ante lo cual surge una interrogante, ¿las personas que se enfrentan a la exclusión social, sufren de ella porque sus condiciones son el resultado de su exclusión o son las causas que provocan su exclusión?, en ambos casos, el resultado es que al no contar con las mismas posibilidades de desarrollo y de oportunidades que el resto de la población, las personas en condición de exclusión ven afectados varios rubros de su vida; como limitaciones y discriminación en el sector escolar, poco o nulo acceso al sector salud, oportunidades dignas de empleo o de desarrollo en el mismo, etc.

En este sentido y como se mencionó anteriormente, son diversas las poblaciones que sufren de algún tipo de discriminación o exclusión, sin embargo, y a pesar de que todas poblaciones vulnerables son víctimas de las diferentes caras de la desigualdad, existe una en particular que en múltiples ocasiones se ha enfrentado a más de un eje de exclusión social, la discapacidad.

2.2 La arista de la exclusión a la discapacidad

Más de mil millones de personas de todo el mundo viven con alguna forma de discapacidad, esto es el 15% de la población mundial (Steiner 2018, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). En muchas sociedades, las personas con discapacidad a menudo terminan desconectadas, viviendo aisladas y discriminadas, esta realidad no sólo se vive como una cuestión

exclusiva, hacia dentro, que se limita a la propia persona, sino que irradia y tiene impacto en su entorno vital inmediato, sobre todo si surge con el nacimiento o en los primeros estadios de la vida.

Muchas de las personas con discapacidad son excluidas constantemente del progreso del desarrollo, y durante las crisis o los desastres naturales se ven afectados de forma desproporcionada, ya que no cuentan con las mismas oportunidades ni facilidades que los demás. Además de que las actitudes discriminatorias limitan su plena participación en la sociedad y contribuyen al aumento de las desigualdades.

Anteriormente se consideraba que la discapacidad estaba dada desde el nacimiento o en los primeros momentos de la vida, no obstante, eso ha cambiado radicalmente, ahora también están las nuevas y emergentes discapacidades, aquellas que se presenta insospechadamente en la juventud, como, por ejemplo, la discapacidad psicosocial, los problemas de salud mental o el daño cerebral adquirido, y/o en su defecto, ante el propio envejecimiento y deterioro por la edad.

Al formar parte de la condición humana, como lo menciona Morente (2007) casi todas las personas presentarán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida. En ese sentido, Collado (2013) refiere que las personas adultas mayores experimentarán dificultades crecientes de funcionamiento orgánico, lo cual no sólo las vuelve más vulnerables en cuestiones de salud, sino que la disminución de sus capacidades vitales, las posiciona dentro de las poblaciones en desventaja que deben buscar la forma de continuar funcionando en una sociedad que no está pensada para ellos.

Actualmente, casi 200 millones de personas experimentan dificultades considerables en su funcionamiento y en los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando; ya que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre las personas adultas mayores, así como también el aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental.

La Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2011) estima una cifra próxima a los 975 millones de personas con discapacidad (19.4%), de los cuales se estima que 785 millones de personas (15.6%) de 15 años y más viven con una discapacidad; dicha encuesta también señala que del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2.2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la Carga Mundial de Morbilidad cifra en 190 millones (3.8%) las personas con una discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o

ceguera, identificadas como "discapacidad grave". La Carga Mundial de Morbilidad mide las discapacidades infantiles de 0 a 14 años, estimando que 95 millones de niñas y niños (5.1%) viven con discapacidad, de los cuales 13 millones (0.7%) viven con "discapacidad grave" (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2015).

Por otro lado, en el pasado informe sobre la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) se resaltó que las personas con discapacidad se encuentran en una situación de desventaja en la mayoría de los objetivos, por ejemplo, resalta que, con respecto al Objetivo número 1, sobre eliminación de la miseria, las personas con discapacidad tienen más probabilidades de vivir bajo el umbral de la pobreza que las personas sin esas discapacidades debido a las barreras de la sociedad, tales como la discriminación, el limitado acceso a la educación y al empleo, y la falta de inclusión en los programas sociales.

Otro importante Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el que las personas con discapacidad están marginadas es el número 3, relacionado con la salud, según indicó la relatora sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Catalina Devandas, las personas con discapacidad intelectual, por ejemplo, pueden llegar a vivir hasta 15 o 20 años menos que otros ciudadanos, no por causas relacionadas con esa discapacidad, sino por su imposibilidad de acceder a los servicios de salud.

Con lo anterior podemos dar cuenta de que la discapacidad presenta menores rentas y mayores gastos, es decir, este grupo social ingresa menos y tiene más gastos por razón de su discapacidad. Estos factores se convierten en un binomio profundamente perturbador que sitúa a este grupo humano en una situación objetiva de mayor pobreza, ya que en diversas ocasiones, la pobreza y la discapacidad se autoalimentan, esto como resultado de la falta de empleos, de oportunidades y la distinción salarial que suele ocurrir respecto a las personas sin discapacidad, aunado a mayores gastos médicos, terapéuticos o farmacológicos; encontrando además dificultades muy severas para acceder a los derechos y a los bienes sociales básicos. En general, las personas con discapacidad tienen una elevada dependencia de instancias ajenas a su propia persona, esto es, al entorno familiar y las prestaciones o recursos públicos de la sociedad civil, lo cual dificulta el ejercicio de la autonomía personal y la vida independiente.

Así pues, entre otras cosas, queda como testimonio que la discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto.

En este sentido, uno de los contextos que dotaría de mayores herramientas para sortear las múltiples desigualdades sería el sector educativo, particularmente la escuela, por ello es que podría resultar contradictorio la existencia de prácticas de exclusión y discriminación en este escenario, pues no sólo se le contempla como el organismo para educar en nuevos saberes académicos, sino también en la construcción valores y la formación de herramientas para interactuar y socializar; sin embargo y pese a las creencias, ésta es una realidad cotidiana que viven día a día los alumnos en muchos salones de clases.

2.3 La exclusión educativa, una sombría realidad

Tomando como eje la premisa anterior, podemos centrarnos entonces, en que la escuela es uno de los escenarios con una de las gamas más diversas de situaciones desfavorables en su realidad cotidiana. Una de estas circunstancias predominantes y preocupantes, es la exclusión educativa.

El sistema educativo en México excluye a millones de personas, por razones que van desde pertenecer a un sector de escasos recursos hasta tener una discapacidad, ser indígena o migrante (Organización Mexicanos Primero, 2017).

De acuerdo con el informe Niñas y Niños Fuera de la Escuela (2016), en México, los principales factores que llevan a niñas, niños y adolescentes a estar en mayor riesgo de dejar prematuramente la escuela son: ingreso tardío, fracasos en sus resultados de aprendizaje, no encontrar en la escuela experiencias que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades, vivir en situaciones precarias o de discriminación o no recibir respuestas a sus problemáticas particulares en la escuela.

Dichas privaciones se ven aún más en los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, de acuerdo con cifras de la UNESCO el 90% de los niños con alguna discapacidad no asisten a la escuela (Naciones Unidas, 2021), esto es, 1 de cada 4 niños y niñas entre los 6 y 11 años.

Por otro lado, entre los 6 y los 12 años, correspondientes a la educación primaria, las niñas y los niños con más probabilidad abandonar la escuela son aquellos que tienen alguna discapacidad, lo que conlleva que estos niños no sólo sufran rezagos y exclusión en las escuelas regulares; sino que a menudo sean ubicados en clases o escuelas distintas a las que asiste el resto de la población en su grupo de edad o se les niegue el acceso.

Lo precedente, suele ser no sólo contradictorio sino irónico, cuando nos detenemos a reflexionar que la educación es un derecho fundamental del ser humano, por lo cual debe ser universal y accesible de manera igualitaria y equitativa para todas las personas. Sin embargo, día a día son varios los niños y niñas que deben enfrentarse a abandonar su educación, teniendo que sufrir las consecuencias por el resto de su vida, pues se están perdiendo la oportunidad de desarrollarse plenamente, limitando sus oportunidades laborales y dificultando que ejerzan plenamente sus otros derechos

La realidad del día a día en las aulas escolares permiten ver las diferentes carencias, limitaciones y exclusiones que se viven en ellas. Privaciones que van desde una infraestructura pobre e inadecuada de los salones, pasillos y las áreas de recreación, pasando por la rigidez del currículo que limita educar con equidad, hasta la poca formación y actualización de los docentes frente a las diferentes necesidades y capacidades de los alumnos.

En el caso particular de los niños con discapacidad las escuelas tanto públicas como privadas aún no cuenta con toda la infraestructura necesaria para cobijar a dicha población, ni tampoco los docentes cuentan con las herramientas y la sensibilización necesarias para trabajar en las aulas con estos niños, en lo que respecta a las herramientas pedagógicas y didácticas, los docentes se ven carentes de habilidades necesarias para incluir en sus aulas “regulares” a niños que requieran alguna atención personalizada, aunado a su vez a la falta de un currículo flexible y democrático que permita abordar los contenidos desde otras aristas para dar a cada quien “lo que necesita”.

2.4 El recorrido hacia la llamada educación inclusiva de las personas con discapacidad

Actualmente uno de los términos más escuchados en el ámbito educativo es el de la inclusión, sin embargo, para poder llegar a comprender por qué hoy en día hay tanto esfuerzo para que no sólo se quede en un concepto popular sino que las aulas realmente se permeen y beneficien de esto, primero se vuelve necesario, realizar un recorrido por el sendero por el que ha ido abriéndose camino la educación inclusiva, no solo para las personas con discapacidad, sino para toda diferencia y particularidad estudiantil; pues como lo menciona Pérez (2018), la diversidad es la característica común de todas las escuelas. Asumirla como una fortaleza, aceptarla, valorarla y convertirla en una fuente de riqueza debería de ser la norma habitual, pero la realidad cotidiana

nos muestra, por el contrario, que la diferencia y la diversidad no es asumida ni por la sociedad ni por la escuela, ya que la considera como un inconveniente, como un elemento incómodo que tratan de eliminar.

Si bien, actualmente todos somos conscientes de que el acceso a la educación es un derecho que tienen todas las personas con independencia de sus características y capacidades; y a pesar de que

“este derecho lleva implícito, como no podía ser de otra manera, la diversidad, el respeto a las diferencias y el derecho de que cada persona pueda tener una educación de calidad y equidad que le permita desarrollar todas sus capacidades, tener una educación integral y ser miembro de pleno derecho de la sociedad” (Pérez, 2018:18);

hace algunas décadas esto no podía ser posible, pues existía un gran sector que no era contemplado para tal <<beneficio>>.

En este sentido, Pérez (2018) menciona qué para poder llegar a comprender, analizar y proponer mejoras en la llamada educación inclusiva, se hace necesario recorrer su historia, obstáculos y logros. Para poder contextualizarnos, debemos primero, tener presente las cuatro principales etapas por las cuales ha atravesado la educación en sus aulas y centros escolares: la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión, las cuales han surgido para dar una respuesta de atención a la diversidad a nivel de los centros educativos en general y a las aulas en particular; a las características personales de todos y cada uno de los alumnos, ya sea por factores económicos, sociales, culturales y religiosos (Manríquez, 2017).

Comencemos entonces por el inicio de esta historia. La primera etapa, la época de la exclusión, cuando la educación era solo para unos cuantos, como lo menciona Echeita (2014:86):

...la educación era principalmente para las clases privilegiadas, población urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático y militar; las personas que salían de estos parámetros, es decir, los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres o los grupos sociales marginales, así como las personas identificadas como improductivas o anormales no tenían derecho a la escolarización.

En el caso particular de la población con discapacidad, esta primera etapa, se caracterizó por ser determinadamente excluyente, desde la negación del derecho a la vida misma hasta la absoluta negación de la dignidad de las personas, como consecuencia de la ausencia de estos dos parámetros, se justifican los exterminios y las purgas, ya que la visión que se tenía hacia ellos, no

sólo los señalaba como “anormales”, sino que se afirmaba que esas personas debían morir o que no debieron haber nacido, esto fundamentado en la predominancia de la perspectiva de prescindencia, en las personas con discapacidad eran consideradas como objeto de compasión, temor y rechazo, pues se creía, eran portadoras de mensajes diabólicos o advertencia de peligro; dichas caracterizaciones sociales dieron como resultado la exclusión y la discriminación, ya fuera por miedo o por menosprecio hacia ellas (Alcaráz, 2017).

Tomando como referencia lo citado por Alcaráz (2017) esta postura excluyente trajo consigo una gama de consecuencias: la pobreza, la marginación, la caridad y humillación para la población con discapacidad, pues al ser ésta percibida como una situación inmodificable, las familias y la sociedad no veían mayor alternativa que aceptarla con resignación, ante la cual no había mayor camino que la dependencia y el sometimiento, es decir, las personas con discapacidad eran concebidas como una carga y un pesar, en la que incluso sus propias familias las ocultaban, pues se avergonzaban de sus condiciones.

Con lo anterior podemos lograr visibilizar dos aspectos entrelazados de causa-efecto, por un lado, la presencia de las personas con discapacidad no era concebida como importante ni valiosa para las interacciones sociales más cotidianas, pues su contribución social era nula, lo que a su vez y, por otro lado, limitaba en demasía o propiciaba la inexistencia de oportunidades y accesos a los diferentes servicios que las demás personas recibían, como la escolarización (Soto, 2016).

En una segunda etapa nos encontramos con la segregación, ésta podría ser considerada como la primer piedra fincada para una reformulación de la educación hasta ese entonces, pues fueron los primeros acercamientos a trabajar con poblaciones marginadas, si bien en un principio no se hacía desde un enfoque de escolarización sino más bien de asistencia, estas poblaciones comenzaron a ser tomadas en cuenta como un sector desatendido que requería de esfuerzos para brindarles mejores oportunidades de vida.

Desde este marco de referencia, el derecho a la educación se compatibilizó con las llamadas políticas de la diferencia, a principios del siglo XX, esto es:

“políticas específicas para cada grupo de personas en situación de desigualdad, con las llamadas escuelas graduadas, las escuelas puente, las escuelas para niñas y las escuelas de educación especial; todas ellas resultantes de un intento de dotar a más poblaciones del derecho a la educación, sin embargo, en todos los casos, está “alternativa” no reflejo sino actitudes de racismo, clasismo, sexismo y discriminación” (Echeita, 2014:86).

Centrándonos nuevamente en las personas con discapacidad, esta etapa se encuentra caracterizada por la predominancia del modelo normalizador-asistencialista, lo que a su vez no sólo trae consigo un cambio de perspectiva, sino de relación con las personas con discapacidad. Por un lado, existe una permutación del origen divino-demoniaco y lo religioso-mágico de la existencia de las personas con discapacidad, por el de una explicación médica-científica en la que se toman en cuenta nuevos esquemas simbólicos y cognitivos que delimitan que características físicas, psicológicas y conductuales serían vistas como una discapacidad, esto es, lo normal y lo anormal; esta caracterización se realizaba a partir de pruebas psicométricas que permitían reconocer e identificar un diagnóstico que precisará la anomalía de los individuos, para posteriormente buscar la adquisición y/o el desarrollo de aquellas habilidades de las cuales carecían y eran consideradas fundamentales para encajar dentro del esquema de lo funcional y lo normal. Ante este nuevo cambio de paradigma las personas con discapacidad comenzaron a ser recluidas en instituciones de cuidado que buscaban disminuir la carga y vergüenza familiar que su existencia traía.

Si bien y haciendo eco de la voz de Saad (2011a, citado en Soto 2016) durante el auge de este modelo, las personas con discapacidad se volvieron visibles ante una sociedad que previamente las había silenciado y pudieron, a través de sus tutores y/o expertos tener acceso a servicios y oportunidades para mejorar su desempeño y adquirir diversas habilidades para su vida cotidiana, habilidades que les permitirían no sólo mejorar su calidad de vida sino también acceder a una perspectiva más positiva de su persona; sin embargo, aún existían diversas limitaciones y discriminaciones, pues la idea de la dignidad humana aún era reducida, ya que las personas eran consideradas dignas en medida que pudieran ser rehabilitadas para ser parte integrante de la sociedad, de ahí la necesaria medicalización e institucionalización de este modelo.

En la tercer etapa, la de la integración, que es la más cercana a las realidades escolares actuales de los centros de formación, se dio uno de los mayores avances en materia de posibilitar la educación a las poblaciones con discapacidad, esto debido entre muchas cosas al cambio de perspectiva en el modelo de discapacidad, el cual ahora sería abordado desde el modelo social con un enfoque humanista; una de las virtudes que trajo consigo este cambio de paradigma fue ampliar el concepto de dignidad, como se ha mencionado anteriormente este concepto era muy reducido o prácticamente inexistente, ahora desde esta nueva postura, el concepto de dignidad logró ir más allá del individuo, basándose en dos ideas fundamentales, la dignidad intrínseca, en cuanto a

considerar de igual valor a todos los seres humanos por el simple hecho de serlo, y la dignidad extrínseca, como la necesidad de que la sociedad se erija sobre la igualdad en derechos (Morente, 2007).

El parteaguas que permitió esta esta nueva realidad se dio a partir del decreto de Ordenación, en España, de la Educación Especial en 1982, que estipulaba que la educación especial comenzaba a formar parte del sistema educativo. Por medio de este decreto, se estipularon distintas modalidades de integración: completa, combinada y parcial.

Posteriormente, en el año de 1990, con la Ley Española de Educación, se acuñó el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Con esta nueva incorporación e institucionalización, el acceso de esta población, la educación se vio obligada a incorporar en su matrícula niños con NEE, situación que exigió descubrir nuevas formas de abordar la heterogeneidad, ya no sólo en espacios exclusivos concretos, sino en el margen de la escuela y las aulas regulares.

Con este nuevo enfoque y concepto de integración, surgieron en España dos principios generales, por un lado, el principio de integración social, haciendo referencia al derecho que tiene toda persona de participar plenamente en la sociedad y acceder de forma no discriminada a sus servicios, y, por otro lado, el principio de integración escolar, opción educativa para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de niños con NEE.

Cabe mencionar que dentro de los cambios que trajo consigo esta nueva oleada, fueron los rubros curriculares y organizativos los más destacables, con los cuales pretendían ir desmantelando las grandes desigualdades escolares, sin embargo, estas modificaciones consistieron en ir incorporando poblaciones excluidas a los centros escolares, y no tanto en generar verdaderos y significativos cambios de transformación en las escuelas y en las aulas, lo que seguía trayendo consigo la falta de comprensión y empatía ante la diversidad del alumnado, pues la categorización, el etiquetado y la selección eran formas más elegantes de continuar excluyendo y discriminando.

Finalmente, la cuarta etapa es la concerniente al proceso de cambio por el que actualmente atravesamos, la inclusión, caracterizada no solo por la transición entre la fase de integración y las prácticas inclusivas, sino por ser el resultado de todo el proceso, retos y desavenencias de buscar la reestructuración de un sistema educativo limitante.

El concepto de inclusión fue reconocido por primera vez en el año de 1994, cuando la UNESCO en la Declaración de Salamanca con el objetivo de brindar una solución a las prácticas

educativas del momento señaló, que una escuela inclusiva se podía definir como “un proceso de abordaje y respuesta la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.”

Uno de los elementos más representativos de la exclusión, la discriminación y la etiqueta es la categorización de las personas, en una cuestión que va más allá de un diagnóstico que permita reconocer las necesidades, habilidades y limitaciones para generar o construir un programa o un conjunto de esfuerzos entre todos los implicados para acercar las mismas oportunidades, saberes y experiencias que a los demás alumnos, esto desde la terminología de discapacidad en la que desde el concepto en si se hace referencia a “tener menos capacidad”, si paramos un momento a reflexionar podríamos comenzar por la pregunta, menos capacidad para qué o menos capacidad en cuanto a qué o menos capacidad para hacer qué, lo que nos lleva al camino de los cánones sociales donde las cosas están marcadas y dadas a partir del estándar de lo normal, de una estandarización social que deja de lado las diversidades individuales.

Dicho lo anterior, se vuelven latentes algunas interrogantes para reflexionar acerca de la realidad educativa ante la llamada educación inclusiva de los alumnos con discapacidad, ya que si bien, como se ha mencionado anteriormente, existen proclamaciones y leyes en favor de erradicar la discriminación, la exclusión y hacer valer los derechos, la situación cotidiana en los salones de clases suele ser distinta. Así, del total de alumnos que conforman las aulas regulares, ¿cuántos tienen alguna discapacidad? ¿qué tipo de discapacidad orgánica o sensorial presentan? ¿todas las diversidades de discapacidad son aceptadas en las escuelas regulares?

De acuerdo con las principales cifras del Sistema Educativo Nacional (2020), en la modalidad escolarizada del rubro de Educación Especial en el ciclo escolar 2019-2020 entre los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 6,315 alumnos con alguna discapacidad conformaron las aulas, de ellos 4,646 se estima pertenecieron a las escuelas regulares con acompañamiento de USAER.

Entre las discapacidades que se registraron están ceguera, baja visión, hipoacusia, discapacidad motriz y discapacidad intelectual, de ellas, el sector con menor representación fue la población con ceguera con 2,196 alumnos, mientras que la de mayor muestra fue la discapacidad intelectual con 107,308 alumnos.

En tal sentido, con referencia a los cuestionamientos previos, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (CONADIS) en el tema de la asistencia escolar, indica según los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017) que ésta depende mucho del tipo de discapacidad que presenten los alumnos, resaltando en contra posición a las cifras del Sistema Educativo Nacional que son los alumnos con algún tipo de discapacidad motriz las que presentan menor proporción de asistencia (CONADIS, 2019), debido a las dificultades de acceso y desplazamiento en las instalaciones escolares.

Sin embargo, no queda claro si las escuelas aplican algún tipo de protocolo de selección hacia los alumnos con discapacidad para incorporarlos a las aulas, si ponen condiciones para aceptarlos o si se realizan canalizaciones directas a las escuelas especializadas para su educación, lo cual más que inclusión nos estaría refiriendo a términos de segregación y discriminación.

En suma, a pesar de que ha existido un incremento de matrícula en el sistema educativo de los alumnos con discapacidad, podemos observar que aún prevalecen las barreras de acceso a la educación, desigualdad de conocimientos, habilidades y competencias, que más tarde terminan impactando en otros ámbitos como el social y el laboral (CONADIS, 2019), dejándonos claro que aún queda trabajo por hacer para derribar estas barreras y contribuir a una educación más ética.

2.5 Características de una escuela inclusiva: Diferenciación entre la integración y la inclusión

Alguna vez a lo largo de nuestra vida seguramente hemos escuchado el uso o la referencia a los términos “inclusión” e “integración”, esto a consecuencia de la gran popularidad que han ganado en los últimos tiempos, tanto en los sectores sociales, como en los sectores educativos, sin embargo, ¿sabemos realmente su significado?, ¿a qué o quiénes está dirigido?, ¿sus diferencias? O ¿acaso serán sinónimos?

A pesar de que actualmente, estos dos conceptos, se suelen utilizar como sinónimos, las interrogantes anteriores, nos posicionan en un sendero del qué si bien ambos parten, se entrelazan y acompañan, pues se derivan de una misma historia, su trayecto nos conduce hasta una bifurcación individual, en la que cada uno cobra sentido por sí mismo.

En la mayoría de los centros escolares los profesores, los alumnos y las propias familias no conocen las grandes diferencias que existen entre ambos conceptos. Esta confusión está originada

en un primer momento por una confusión teórica, y en un segundo momento por una práctica tergiversada.

Así pues, es aquí donde surgen dos interrogantes, ¿Cómo se trabaja ante un enfoque inclusivo? Y ¿qué diferencia hay con la integración? Para poder brindar respuesta a ambas cuestiones y poder tener mayor claridad de las características y por ende de las diferencias entre ambas, a continuación, en la Tabla 2, se presentan las características de ambos enfoques.

Tabla 2. Distinciones entre la inclusión y la integración.

Inclusión	Integración
Se ocupa y se preocupa por todo el alumnado del grupo.	Se centra solamente en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
Centrada en las capacidades.	Centrada en el diagnóstico.
Valora las diferencias como una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad.	Basada en los principios de igualdad y competición.
No es solo el profesor especialista el que se encarga de intervenir, sino que es todo el equipo educativo el que trabaja con todo el alumnado del grupo.	El profesor especialista prioritariamente es el que realiza la intervención con el alumnado con NEE.
El Alumno con NEE trabaja dentro del aula ordinaria junto con sus compañeros realizando las mismas tareas, favoreciendo el aprendizaje, su rendimiento y autoestima gracias al aprendizaje cooperativo.	La mayor parte de las veces, el alumnado utiliza libros de textos y cuadernillos de cursos inferiores que nada tienen que ver con el trabajo que se desarrolla en el aula ordinaria.
La inserción es total e incondicional.	La inserción es parcial y condicionada.
Se centra en el aula. Apoyo en el aula ordinaria.	Se centra en el alumno, ubicándolo en programas específicos.
No disfraza las limitaciones, porque son reales.	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.
Todos los alumnos trabajan todas las materias y no se infravaloran algunas materias por pensar que no les van a aportar conocimientos y habilidades significativas (educación física, música)	A veces, el alumno trabaja en el aula de apoyo en horario de asignaturas que se consideran poco importantes e incluso no trabajan otras materias del currículum como la lengua extranjera.

Se desarrollan relaciones de amor, aceptación y confianza que favorecen la convivencia, se fomentan los valores y las emociones.	En muchas ocasiones, el alumnado con NEE no se siente participe del grupo porque dentro de este no se fomentan en general las relaciones afectivas y los valores.
Los profesores trabajan en equipo en la programación de las tareas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación.	La mayoría de las veces, el profesorado del aula ordinaria se desatiende de las materias instrumentales como Lengua y Matemáticas, ya que el alumno las trabaja en el aula de apoyo.
Todo el alumnado, es aceptado, valorado, reconocido en su singularidad y con posibilidades de participar en el centro educativo, independientemente de sus capacidades.	Suelen existir estereotipos y prejuicios que conducen a sobreproteger o limitar las posibilidades de los alumnos debido a las bajas expectativas que mantienen sobre ellos y que afectan su autoconcepto.

Fuente: Adaptado de Pérez (2018: 34-38).

Como se puede observar en la tabla, son varias y significativas las diferencias que existen entre la integración y la inclusión en las aulas ordinarias, no obstante, es preciso aclarar que las aulas integradoras y las aulas inclusivas no se anteponen en su totalidad, puesto que las primeras han servido como precedente, puente y cimiento para la evolución, construcción y enriquecimiento de las segundas; ya que su surgimiento se detono a raíz de la exclusión de los alumnos con discapacidad, buscando de manera prioritaria que todos los alumnos tengan acceso a una educación, en distintos ritmos y con el apoyo de todo tipo de adecuación curricular, con el objetivo de promover el desarrollo de las capacidades de los alumnos y los de docentes (comunicación personal Maestro Fernando Fierro, 2022).

Una vez aclarada está conciliación, pasaremos a enmarcar dichas diferencias en tres grandes categorías: concepción de los alumnos, abordaje del currículo y trabajo docente. En cuanto a la primera categoría, la concepción del alumno se puede observar que en las aulas inclusivas se otorga un valor especial a las singularidades y capacidades de los alumnos ya que éstas son vistas como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo o limitación, así mismo, se fomentan los valores y las relaciones afectivas, en lugar de aceptar la existencia de prejuicios y conductas de discriminación.

Con relación al abordaje del currículo, el trabajo de las aulas inclusivas resalta la importancia que se le da a que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos, trabajen con los mismos contenidos y participen en todas las materias, siempre tomando en consideración que de requerirse un apoyo a partir de las necesidades de los alumnos, se realizarán adecuaciones y/o adaptaciones al currículo, las actividades y los materiales, para que con la suma de estos elementos, no solo se asegure el acceso a la educación, sino también que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Con respecto al trabajo docente, se puede vislumbrar lo prioritario de la colaboración y la comunicación entre el docente del aula ordinaria y el profesor de apoyo, ya que esto permite que la labor, el compromiso y la responsabilidad no recaiga solamente en uno de los profesores, sino que sea un trabajo compartido que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje, se establezcan objetivos y se diseñen actividades y evaluaciones acordes a las necesidades de las aulas y los alumnos. Esto es, en esta visión renovada, el papel del docente se convierte en el de guiar y facilitar la participación y el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Por último, una vez identificadas las diferencias tanto conceptuales como operacionales de la integración y la inclusión, es momento de señalar las particularidades de las escuelas y las aulas inclusivas, ante lo cual debemos tener en cuenta, como lo menciona Pérez (2018:46) que:

“las escuelas inclusivas son escuelas abiertas y flexibles. En ellas están siempre presentes el derecho a la educación, el respeto a la diversidad, la aceptación de las diferencias y la igualdad de oportunidades. Se fomentan la participación activa de toda la comunidad educativa, y los valores relacionados con la solidaridad, la democracia, la cooperación y la justicia”.

2.6 Realidades de las aulas inclusivas. La percepción y actitud docente ante la inclusión de la discapacidad en las aulas inclusivas

Dentro de las figuras educativas más importantes en los centros escolares, se encuentran los docentes, ellos son los responsables de guiar a sus alumnos no sólo en la construcción de aprendizajes académicos, sino también en la adquisición y fortalecimiento de valores y hábitos.

La figura del educador como la vida misma, data de épocas prehistóricas, cuando había la necesidad de estarse moviendo para poder sobrevivir, conseguir alimento y refugio ante los peligros de las épocas; así poco a poco, la figura del educador fue formalizándose y adquiriendo un papel más relevante dentro de las sociedades, hasta el punto en que hoy en día la reconocemos como una de las profesiones más relevantes y con mayores responsabilidades del mundo.

A partir del trayecto por el que ha atravesado la profesión del docente, podemos vislumbrar varias etapas y concepciones de ésta. En un primer momento, los educadores eran vistos como una figura con un alto reconocimiento social, su palabra y accionar era pocas veces cuestionado, por lo tanto, no cualquiera podría ser docente. En la antigua Grecia sólo los más sabios podían enseñar su conocimiento; posteriormente en la Edad Media fue la iglesia la encargada de la formación de los príncipes y nobles, es hasta el siglo XVIII que el oficio del docente se convirtió en algo más, ya no sólo era un maestro de contenidos, sino que asume un papel de instructor de personalidades. Hoy en día esta imagen se encuentra un tanto distorsionada, pues el papel de la educación y del profesorado aunque imprescindible y necesaria, se ha demeritado, pues se considera que para ejercer dicha profesión no son necesarias tantas herramientas ni aptitudes, llegándose a estimar que cualquier persona puede enseñar, sin embargo, la realidad está muy alejada de esto, ya que para estar enfrente de un grupo y poder ocupar el lugar de educador, no sólo se requiere de ser experto en la materia, sino que se hacen necesarios otros elementos más humanos, didácticos e innovadores.

Durante su andar, los profesores han transitado del uso de castigos físicos, discursos denigrantes y de superioridad hacia los alumnos, a profesores que se enfrentan día a día a quejas y reclamos por parte de los padres de familia y alumnos que les faltan al respeto; de profesores que dictaban y llenaban cuadernos de planas y repeticiones de ejercicios a profesores que juegan y salen de las aulas a construir aprendizajes de manera experiencial; del profesor como el centro y el protagonista, el que sabe, el transmisor, al profesor que es un guía y un facilitador, dando cabida a los alumnos a construir sus propios aprendizajes, logrando ser protagonistas de éstos.

Todo este trayecto ha dejado de testimonio no solo el camino recorrido, sino que nos permite vislumbrar hoy en día los desafíos que conlleva tan noble profesión, que pueden ir desde, qué estilo de aprendizaje funciona mejor para cada alumno hasta cómo lidiar con una situación familiar que afecta directamente el rendimiento de los niños.

Actualmente uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes en sus aulas es la diversidad en lo general y la discapacidad en lo particular, en este sentido, un educador puede reaccionar de dos formas, por un lado, asimilar, adaptarse y ajustarse ante las nuevas circunstancias y, por otro lado, resistirse, excusarse o simplemente no “querer hacerlo”.

Si tomamos en consideración los dos puntos antes expuestos, podemos situarnos en que para poder hacer frente a estas nuevas realidades, los profesores y educadores, deben primero, querer salir de su zona de confort para poder trabajar con propuestas metodológicas que fomenten la inclusión de todas las diversidades que puedan llegar a tener en sus aulas, en segundo lugar, ser conscientes y reflexionar acerca de las ideologías, posturas y prejuicios que pudieran llegar a tener ante los alumnos con algún tipo de limitación o discapacidad en las aulas regulares.

La percepción de los docentes respecto a la discapacidad y el concepto de inclusión permea no sólo su práctica educativa, en la realización y planeación de actividades diarias o el uso de materiales, sino también su comportamiento, actitud y trato hacia los alumnos, pues son justamente sus ideas respecto a la discapacidad que pueden generar que el docente mantenga una actitud positiva, de aprendizaje y de empatía o de rechazo, negativa y exclusión.

Existen tres principales visiones de la discapacidad: la de enfermedad, la de inferioridad y la de incapacidad, cada una de ellas permea la visión personal y profesional del docente que piensa que la discapacidad al ser una enfermedad imposibilita las capacidades y el desempeño de sus alumnos, lo cual desemboca en un trato de menosprecio y de conmiseración, al considerar que no tienen las mismas capacidades de los demás alumnos (Hernández, 2015).

Ante la presencia de alumnos con discapacidad en los salones de clases, como ya se mencionó anteriormente, los profesores toman a obligación recibir a los alumnos en sus salones, realizando comentarios como “no queda de otra”, “no sé qué quieren que haga yo con él”, “eso lo deberían de trabajar las psicólogas”, entre otros, por ende su actitud, pensamiento y comportamiento hacia ellos es diferente a la que tienen con los alumnos regulares y por ende su práctica educativa se ve permeada ante los prejuicios o ideas que se tienen al respecto, lo que afecta no sólo su práctica profesional sino que termina transmitiendo a los demás alumnos del salón esa falta de empatía, tolerancia y apertura. Ocasionando con ello que ocurran y existan prácticas de exclusión y discriminación en las aulas, situación que además de ser preocupante a nivel pedagógico, pone de manifiesto la necesidad por generar acciones que modifiquen sus creencias, prejuicios y actitudes; ante esto, es innegable la latencia de dos interrogantes que se intentan

responder dentro de la presente tesina con los siguientes puntos, en primer lugar, ¿cómo lograr que los docentes reflexionen acerca de las acciones que llevan a cabo en sus aulas hacia sus alumnos con discapacidad? Y en segundo lugar ¿cómo poder sensibilizarlos para lograr romper con las falsas concepciones y teorías implícitas que se encuentran alrededor de este tema?

CAPÍTULO 3: MEDIACIÓN ARTÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE SENSIBILIZACIÓN

3.1 El arte más allá de una herramienta estética

El arte es reconocido como un elemento de belleza, expresión y comunicación, el cual tiene diferentes formas de manifestación y representación, existe para todos los gustos y destrezas; hay quienes logran presentarse a través de la música por medio de una melodía, otros que utilizan el pincel y el lienzo como una extensión de su cuerpo y otros más que utilizan su cuerpo en movimiento para contar una historia; sin embargo, la cuestión estética no es el único recurso del que actualmente nos podemos beneficiar. Por medio del arte y sus diversas herramientas expresas, se puede contribuir a más de un aspecto en nuestra vida cotidiana, hoy en día también es utilizado como una herramienta educativa, de reinserción social, terapéutica y/o sensibilizadora.

En este sentido, el hecho de que otras disciplinas recurran a la diversidad de materias artísticas se debe, a que por medio del arte, las personas pueden lograr crear un puente entre el mundo interno y el mundo externo en el que viven, permitiéndoles tener una mayor conciencia de su realidad, al encontrar en él un recurso que, por un lado, les facilita la comunicación de sentimientos, pensamientos, intereses y preocupaciones; y que por otro lado, estimula sus capacidades, desarrolla su creatividad y expresión individual.

Algunas de las áreas que han utilizado el arte como una herramienta anexa a su disciplina, son la educación y la psicología; ya sea que lo hayan abordado como un recurso pedagógico o terapéutico, pues como lo menciona Miret (2014) la obra artística, el proceso de creación y posterior reflexión del trabajo, nos proporciona información valiosa para entender cómo somos (...) representando una buena manera de aproximarnos al propio autoconocimiento, la inteligencia intrapersonal, de forma experiencial y creativa; ayudándonos a establecer relaciones intrapersonales que permiten la cohesión entre grupos, aspecto básico para el aprendizaje individual y colectivo. Logrando así, irse abriendo las puertas entre metodologías más rígidas y conservadoras, haciendo posible desarrollar habilidades emocionales, mentales y comunicativas en la sociedad.

No obstante, cabe mencionar que a pesar de que el arte ha ido cobrando mayor relevancia y reconocimiento en el ámbito social y educativo, como ya se mencionó anteriormente, en el

camino andado se ha encontrado con diversos obstáculos, uno de ellos ha sido la concepción y priorización social respecto al componente de la razón y los pensamientos, es decir, de lo cognitivo; sobre las emociones y las sensaciones corporales, aspectos que no solo son concebidos desde un segundo plano, sino que incluso han quedado delegados (Bisquerra, 2006). Anteriormente podríamos ver esto reflejado en la falta de cabida para las disciplinas artísticas dentro del currículo escolar, pues lo importante era aprender a leer y sumar, actualmente esta situación ha cambiado y las artes cuentan con una mayor apertura hacia dicho panorama.

Así pues, y con la finalidad de evidenciar los efectos positivos que se han podido abordar a través del arte en diferentes contextos, situaciones y problemáticas, es que se han llevado a cabo diversas intervenciones socioeducativas; para ello uno de los eslabones que se han tomado como punto de partida, es el concepto holístico de la persona, el cual nos permite entender que los seres humanos nos desarrollamos en un cuerpo en el que existen pensamientos y emociones, divididos en tres principales núcleos que configuran a la persona de forma integral: el cognitivo, el emocional y el corporal. Entender a la persona sin una de estas partes es negar su totalidad (Rossi, 2006).

Desde esta perspectiva holística, una manera de trabajar esta integralidad es a partir de la expresión artística. Siendo esta una vía eficaz de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias, a la vez que supone una oportunidad educativa para el desarrollo personal y social (Cyrulnik, 2009).

Partiendo desde este punto, nos encontramos con dos beneficios concretos, por un lado, están presentes los efectos positivos en la salud y el bienestar de los individuos, tanto física como mental y emocionalmente, contribuyendo a procesos de interiorización, autoconocimiento, autoconfianza, capacidad de expresión y conocimiento del otro (Del Río, 2009; Navajas y Rigo, 2008). Y, por otro lado, se encuentra el componente social, por medio del cual se ha resaltado la forma en que las actividades artísticas incentivan procesos de socialización, integración y cooperación (Molina, 2009), facilitándose la relación entre las personas, los objetos y el espacio del entorno, aportando numerosos beneficios como la comunicación, el conocimiento cultural y la creatividad (Moreno, 2010).

3.2 El arte, un recurso educativo

El arte en todas sus expresiones desempeña un papel fundamental en el proceso de la formación humana y de la afirmación de la personalidad integrada. Es decir, en la reconciliación de la singularidad individual con la unidad social; lo que permite que en los espacios educativos se logre cultivar distintos modos de expresión, haciendo intervenir todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto.

Como ejemplo podemos aludir al trabajo realizado por Piaget en 1959, quien en su obra *La formación del símbolo en el niño*, menciona que a partir del dibujo el niño desarrolla un proceso de simbolización, que es imprescindible para su evolución intelectual, así mismo, Piaget menciona que las manifestaciones plásticas infantiles son un producto de la necesidad expresiva, de comunicación y de representación de su realidad, complementándose con el juego como forma de expresión corporal y representación del mundo (comunicación personal Maestro Fernando Fierro, 2022).

Por tanto, cuando la actividad artística es utilizada como una herramienta educativa, el objetivo fundamental no es que las personas dominen en lo conceptual y la praxis las técnicas artísticas, sino que su exploración y vivencia, les permita reconocerla como un recurso mediador por el cual pueden incidir en otros objetivos, que pueden ir encaminados al acercamiento de un contenido particular del currículo, fomentar su autonomía, incentivar su creatividad, facilitar su expresión, o permitirles comunicarse.

Es a partir del punto anterior, que se vuelve necesario realizar una pausa para aclarar, como lo mencionan algunos paradigmas educativos como el constructivismo, que para que un conocimiento pueda ser interiorizado y consolidado en los individuos, se vuelve necesaria la experiencia práctica y su vinculación con su cotidianidad, es decir, que el aprendizaje sea significativo, siendo justamente la oportunidad que se otorga de un acercamiento más puntual, vivencial, de experimentación y movimiento, que el arte permite no sólo esta vinculación con el contenido académico y conceptual, sino con la relación directa con la experiencia.

Por otro lado, cabe aclarar que este uso como recurso educativo no sólo se limita a un sistema de escolarización formal, sino que los panoramas y parámetros a los que se puede llegar también abarcan la educación informal en diversos centros de formación e incluso logra alcanzar el trabajo comunitario y social en poblaciones en riesgo o en situación de vulnerabilidad, pues por medio de la actividad artística el sujeto logra conectar con su propia identidad individual y cultural.

Hablando particularmente de las personas en situación de exclusión social, Moreno (2014) menciona que el uso del arte como herramienta pedagógica les permite darse cuenta más fácilmente de sus dificultades, conflictos, realizar un proceso de toma de conciencia de su propia identidad y de transformación hacia la autonomía personal y la inclusión social. La experiencia artística facilita que la persona se posicione críticamente ante su realidad y que se proyecte en el futuro de una forma más integrada. Posiblemente nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro. La expresión artística puede ser el medio por el cual la persona en situación de dificultad se mire a sí misma para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias,

3.3 El arte como herramienta de sensibilización

Es innegable que, al asistir a un evento de arte, ya sea una obra de teatro, un concierto, un recital, una exposición, algo dentro de nosotros se ve impactado y en ocasiones posiblemente reestructurado, esto porque al ser variados los lenguajes artísticos, su comunicación y expresión nos invaden de diferentes formas, llegando a nuestra historia de vida de una manera particular que apela a nuestra sensibilidad. Como lo menciona Nelson Goodman (1976) el mundo es una construcción simbólica y nos plantea cómo a partir del arte el sujeto puede revisar su representación del mundo y cambiar su realidad. Para él, el arte permite una relación dialéctica entre lo que sabemos y lo que percibimos, entre lo aprendido y lo experimentado, entre el objeto y el sujeto, entre lo real y lo imaginario, entre lo sentido y lo vivido, entre la forma y los símbolos.

Es gracias a los múltiples lenguajes que el arte nos proporciona que se han podido abordar diversas problemáticas o situaciones que de otra forma sería más complicado o menos profundo acercarse, muestras de ello son la arteterapia en sus diversas vertientes: música, plástica, danza, teatro, etc.

En este sentido, la arteterapia constituye un punto de referencia importante para los talleres de Mediación Artística ya que, en ambos casos, menciona Moreno (2010) que el objetivo del trabajo no es la producción artística en sí, sino los procesos de transformación personal que las actividades facilitan. Desplazando el interés de la obra final, esto es, del producto por el proceso

de creación, la introspección reflexiva, la elaboración simbólica y por tanto superación de conflictos inconscientes.

Al utilizar la Mediación Artística como una herramienta para la formación educativa, se recurre a ella por los elementos simbólicos que de ella se extraen como la expresión de lo que pensamos o sentimos, el no juzgar una obra por lo estético sino apreciar el simbolismo que de ella resultó al realizar una actividad, la toma de conciencia ante las diversas aptitudes y dificultades que cada persona posee.

Así, algunas de las especificaciones para las sesiones son (Moreno, 2010):

- Deben ser lo suficientemente extensas en el tiempo como para que exista un espacio para la creatividad, la producción y la puesta en común de una determinada dinámica, por tanto, no debería dedicarse menos de dos horas a cada sesión, de lo contrario los participantes podrían sentirse estresados o limitados para expresarse y comunicarse.
- En lo referente al papel del facilitador es importante que sea <<exigente>> con las producciones, no desde el punto de vista del resultado estético, sino que haya un trabajo, una introspección y un recorrido entre la idea inicial y el resultado.
- Las sesiones estarán divididas en dos: trabajo a partir de una dinámica detonadora con los materiales y el intercambio de diálogo entre el grupo sobre la experiencia.
- Las producciones pueden ser individuales, por parejas o en grupo.

Bajo esta dirección y ante la inquietud de abordar diferentes problemáticas a través del arte y sus diferentes expresiones artísticas, es que se han elaborado diversos proyectos sociales que buscan dar cuenta de los beneficios que se han obtenido al poner en marcha estas mediaciones; por citar algunos, está la compañía de Teatro Ciego de la CDMX (2007) y la compañía de Teatro Circo de Sombras (2005) ambas promueven la inclusión de personas con discapacidad visual a través de las artes escénicas, basándose en el respeto y la igualdad de oportunidades, sus compañías están conformadas por actores ciegos o con baja visión, buscan llevar a los asistentes un espectáculo que los transporte a una nueva forma de vivir y sentir el teatro, al acercarlos a unas horas en la total oscuridad, jugando con sensaciones olfativas, táctiles y sonoras (Compañía de Teatro Ciego, 2007), para los asistentes con discapacidad visual se otorgan auriculares que van narrando las acciones que los actores llevan a cabo en el escenario.

Desde otro ángulo, el Colectivo Fuego de Brujas imparte el taller “Magia Invisible. Mirar con otros sentidos” (2020) con el objetivo de sensibilizar acerca de la discapacidad visual y acercar al sistema de lecto-escritura Braille tanto a personas normovisuales como a personas ciegas o con baja visión, a través de actividades de artes plásticas que permitan vivenciar, crear y aprender desde el tacto.

Por su parte, Vaeza (2016) y Miret (2014) han generado proyectos de investigación e intervención a través de la arteterapia, en el caso de Vaeza para abordar la depresión moderada en adultos, como una alternativa de expresión emocional, artística y crítica que busca modificar el autoconcepto y la autoestima de los pacientes, reduciendo a su vez su depresión y ansiedad a través del arte (Vaeza, 2016). Mientras tanto, Miret recurre a la arteterapia como método de análisis de la interacción en un entorno escolar inclusivo para exaltar los beneficios que aporta en los alumnos la incorporación de lo creativo en la educación emocional y como el profesor o profesional terapéutico puede reflexionar acerca de su práctica y ampliar los medios tradicionales que regularmente utiliza (Miret, 2014).

Teniendo en cuenta lo mencionado en el presente capítulo y considerando que la sensibilización no es sólo un proceso por el cual un organismo se vuelve sensible y reacciona de forma visible a una determinada agresión física, química o biológica (Definiciones de Oxford Languages, 2021) sino un parteaguas para generar cambios de actitud y de pensamiento, es que en el siguiente apartado se desarrolla la propuesta de intervención que da nombre a la tesina, a partir de seguir un impulso inquieto que motivó la construcción de un taller de sensibilización conformado por actividades y dinámicas mediadas desde el arte, pues como menciona Rogers (1994:289) “Si puedo atender lo que él me dice, comprender cómo lo siente, apreciar el significado y sentir el matiz emocional que tiene para él, entonces estaré liberando poderosas fuerzas de cambio en la persona”.

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE TALLER PARA DOCENTES MEDIADO POR EL ARTE, COMO APOYO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL TRABAJO CON ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

4.1 Problemática

Para abordar este apartado me permitiré abandonar por un momento la narración formal en tercera persona, para comunicar desde mi voz, la experiencia que me trajo y motivó a construir la presente propuesta.

Durante mi ejercicio profesional he tenido acercamiento con diferentes poblaciones en situación de vulnerabilidad, ya sea por su escolaridad, su situación económica, su contexto social, sus limitaciones físicas, etc.; sin embargo, no fue sino hasta que me cruce con el camino de la discapacidad y la llamada educación inclusiva que me surgió la inquietud latente por concientizar a las personas encargadas de la formación y enseñanza de más personas, es decir, de los docentes.

No obstante, esta inquietud no estuvo clara y consciente en mí desde un inicio, tuve que hacer un largo recorrido para poder conocer de cerca y darme cuenta de las necesidades y limitaciones de los colegios para atender y brindar una educación digna y de calidad para todos los alumnos.

La posibilidad de conocer más de cerca esta situación fue cuando llegué a trabajar a una escuela denominada de inclusión en la alcaldía Coyoacán al sur de la Ciudad de México. La institución es relativamente joven, cuenta con tan solo 6 años de abrir sus puertas a la comunidad escolar, y como lo señalan en su misión, buscan prestar servicios educativos:

“mixtos, bilingües y laicos con un enfoque pedagógico que contempla la diferenciación como una condición inherente al ser humano, garantizando un proyecto académico personalizado que ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollar plenamente sus posibilidades basándose en el respeto, el amor, la solidaridad y la búsqueda de la verdad y el bien”, según señala su misión (BH, 2015).

Por otro lado, su visión contempla

“consolidarse como la mejor institución educativa que brinde una atención personalizada a niños de preescolar y primaria, favoreciendo en los alumnos el logro de la

autonomía, la confianza y la seguridad en sí mismos y la capacidad para enfrentar tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a convertirse en miembros plenos de la sociedad con un alto nivel académico” (BH, 2015).

El colegio cuenta con niveles educativos de maternal a 6to de primaria. Los grupos se encuentran compuestos por 3 docentes o Misses, una encargada del área de español, otra del área de inglés y una miss asistente que apoya y trabaja uno a uno con aquellos niños que requieran un apoyo extra para la realización de sus actividades; en los salones existe un número máximo de 13 alumnos, de los cuales tres pueden ser “de inclusión”¹, lo cual asegura una atención más personalizada, así mismo, si existe algún alumno que requiera el apoyo de una maestra sombra, solo podrá existir una por grupo. De igual forma, cuentan con diferentes clases extras, de las cuales tienen un maestro por cada una, las clases especiales con las que cuentan son: música, arte, educación física, taller de matemáticas, computación y tae kwon do.

Al ser una escuela bilingüe su día escolar se encuentra dividido en dos, una parte para el trabajo de cada área; dependiendo de la semana, para esto se maneja el código de semana A y semana B, por lo tanto, algunas semanas iniciarán con español y cerrarán su día con inglés y otras semanas serán a la inversa.

En mi ingreso a este espacio, mi primera experiencia y acercamiento con la discapacidad fue en un grupo de maternal, con un niño de 4 años con síndrome de Down, debo admitir que me sentí nerviosa ante la nueva vivencia, pues como mencioné anteriormente, hasta ese momento no había tenido la oportunidad de relacionarme con experiencias de esa naturaleza.

“A” era un niño alegre, amoroso y risueño, también era bastante independiente, comía solo, tenía control de esfínteres, tomaba el crayón o el pincel y podía realizar trazos; le gustaba que lo tomarás de la mano, ir al final de la fila, subirse a la resbaladilla, correr con sus amigos en el recreo y bailar en la clase de música, cuando tenía un peluche en la mano lo agitaba repetidamente y hacia “trompetillas” con la boca; sin embargo, “A” disfrutaba mucho de estar sentado en un rincón del tapete de lectura del salón, ya fuera con un libro o con un juguete, y si tú lo permitías él podía estar allí sin “hacer nada”, su lenguaje era limitado a unas cuantas palabras y monosílabos, por lo que aprender a “leerlo” y generar un código de lenguaje entre nosotros, al principio fue algo complicado. Al convivir todos los días con él fui aprendiendo y adquiriendo una nueva forma de

¹ La escuela adjudica el término “inclusión” para referirse a los niños con discapacidad que admite en sus aulas, ya fuera que tuvieran o no una maestra sombra.

escuchar y de ver, ante una situación cotidiana en la que para muchos solo existe X o Y, nosotros debíamos tener un abanico más amplio de posibilidades y procurar siempre anticiparnos a lo que pudiera o no suceder. Al final de ese ciclo escolar en las clases abiertas a padres de familia, “A” participó en las actividades como el resto de sus compañeros, sus papás tenían una gran sonrisa dibujada en los labios y una mirada de orgullo y gratitud. Al final de ese mi primer ciclo escolar, un abrazo de “A” fue el cierre perfecto.

El trabajo con aquel pequeño además de enfrentarme a nuevos retos me hizo cuestionarme sobre mi capacidad y preparación para hacer frente a las problemáticas, necesidades y desafíos que con él vendrían, además de reflexionar acerca de qué tanto se encuentran preparados los colegios e incluso el sistema educativo mexicano para atender al abanico de posibilidades y diversidades que integran sus aulas.

En los años venideros mi relación con la diversidad y la discapacidad fue inherente a mí, pues formaba parte de mi día a día, por lo que, tanto mi percepción como mi relación con la inclusión era otra. En los pasillos y salones de la escuela era común ver a todo tipo de niños, con diversas habilidades, características y necesidades.

Por otro lado, y además de la población estudiantil, también logré observar las características profesionales y pedagógicas de las profesoras y profesores que laboraban en la institución, tanto de las titulares de grupo, como de los docentes de clases extracurriculares.

Una vez mencionado lo anterior, cabe destacar que del total de la plantilla docente, un gran porcentaje no contaban con la preparación, las herramientas ni la sensibilidad para el trabajo con dichas poblaciones, tanto en lo pedagógico como en la parte actitudinal, ya que muchas de las maestras solo habían trabajado en escuelas regulares tradicionales, en aulas donde el común denominador eran pupitres alineados en filas viendo hacia el frente del pizarrón donde la maestra era el centro y el eje de la clase; había otras Misses, específicamente las de inglés que tenían el Teacher’s pero su profesión era completamente distante a la educación, algunas tenían como profesión base la odontología o el derecho; mientras que otras, dentro de las pláticas cotidianas utilizaban términos para referirse a los niños como “pobre chiquito”, “es un angelito” “él de qué está malito” o “él que tiene”, etc.

Sin embargo, no fue sino hasta que me enfrenté a una clara muestra de exclusión y discriminación en el último grupo de preprimaria del que formé parte, que una alerta se encendió

en mí, disparando contra mis valores, ideales y filosofías. Para poder clarificar mejor este escenario, a continuación, lo narro brevemente.

“S” era una niña con Trastorno generalizado del desarrollo, le encantaba la música, las canciones y los abrazos, no poseía lenguaje oral y su comunicación se limitaba a algunas guturaciones aisladas, tenía poco tono muscular por lo que siempre debía de estar tomada de la mano de alguien para poder sostenerse y caminar, no tenía control de esfínteres y sólo comía papillas o líquidos; debido a esto, “S” requería del acompañamiento permanente de alguien, así que contaba con “G”, su maestra sombra².

Era la segunda parte del día de una semana “B”, tocaba la clase de inglés y para poder llevar a cabo la actividad planeada, la Miss titular tenía contemplado formar equipos de trabajo, comenzó a escribir en el pizarrón los nombres de los niños que conformarían cada equipo, quedando en el equipo 1: “A”, “M”, “P” y “D” y en el equipo 2: “L”, “N”, “E” y “T”, al observar que faltaba incorporar a un equipo a “S”, le comenté a la Miss, y su respuesta fue “No, “S” estará en el equipo 3 con “G” su monitora”, en aquel momento me sentí perpleja y con una incredulidad desbordante, lo que atiné a hacer en aquel momento, fue decirle a “G” que le solicitaré a la Miss que “S” formará parte de alguno de los otros dos equipos para que pudiera interactuar con sus compañeros; posteriormente, hice el reporte correspondiente con la coordinación.

En aquel instante vinieron a mi mente todas aquellas experiencias y comentarios que había atestiguado en todos los años laborando en esa institución, sentí una gran impotencia y tristeza por lo que “S” había tenido que pasar, y fue allí cuando mejor que nunca comprendí que más allá de una preparación académica, un profesor frente a un grupo, sean cuales sean las características y necesidades de sus alumnos, debe contar con la sensibilidad para acoger la diversidad, las diferencias, las discapacidades, y las necesidades que pudieran llegar a presentarse.

4.2 Justificación de la propuesta de taller

La presente propuesta de taller tiene como finalidad sensibilizar a docentes de primaria al trabajo e inclusión de niños con discapacidad en las aulas regulares, mediante la resignificación de su práctica, al cuestionar y deconstruir aquellos prejuicios e ideas acerca de las diferentes condiciones

² La maestra sombra, también referenciada como maestra de apoyo o maestra monitora; es una figura educativa que funge como apoyo para la integración socioeducativa de alumnos a los que se les dificulta o requieren de mayores soportes para trabajar por sí mismos y/o desenvolverse con los recursos ordinarios de las aulas regulares.

y características con las que se pueden encontrar en sus aulas, por tal motivo es que el objetivo principal de esta propuesta, es sensibilizar la percepción de los docentes ante la discapacidad, la diversidad y las necesidades de sus alumnos utilizando el arte como medio para tal fin.

Partiendo de lo anterior es menester acotar qué el termino <<trabajo>> debe entenderse como el uso de estrategias, el grado de interacción, así como las actitudes y respuestas ante las poblaciones con discapacidad de los docentes en las aulas regulares.

4.3 Objetivo de la propuesta de taller

Diseñar un taller de sensibilización para docentes de primaria que sea flexible, adaptable e innovador basado en actividades artísticas que propicien cambios de perspectiva, discursos y actitudes en docentes de primaria, para sus alumnos con discapacidad en sus clases en las aulas regulares.

4.4 Diseño instruccional del taller

Se concluyó que la presente propuesta tendría como sustento una pedagogía humanista, a través de la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes, además de permitir la construcción de conocimientos, competencias y habilidades que los dotarían de nuevas herramientas para interactuar y comunicarse con sus alumnos, posibilitará aportar valores, estimular la creatividad, fomentar la confianza, incentivar cambios de actitudes, promover la participación y motivación para su desarrollo integral (Rielo, 2018), no perdiendo de vista, por un lado, que la educación es eminentemente un esfuerzo centrado en el ser humano, y por el otro que para lograr una formación integral, la interacción entre los participantes y por ende con su cultura y sus experiencias sociales son fundamentales (Vigotsky 1984, citado en Rielo 2018).

Considerando esto, la metodología más propicia para lograr los objetivos marcados sería la de Taller, al permitir ser, en palabras de Ander Egg (1991) un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado; así como por sus características de:

- Aprender haciendo: otorga a los integrantes una participación dinámica y la experiencia vivencial, favoreciendo así la construcción activa y significativa de sus aprendizajes al involucrarse de manera directa con los contenidos y las actividades.
- Ser una metodología participativa: favorece la interacción activa de todos, esto es tanto del facilitador como de los participantes, ya que estipula, se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos estén involucrados.
- Interdisciplinario: facilitando la articulación de diferentes perspectivas en el análisis de una realidad común.
- Integrador: permite vincular los contenidos teóricos con la práctica, además de apoyar la generación de nexos con la experiencia profesional y de vida de los participantes.

La evaluación estará centrada en las construcciones individuales y colectivas que se lleven a cabo durante las sesiones del taller, es decir, será un proceso continuo, dinámico y reflexivo basado en la permanente integración de los aprendizajes con los procesos evaluativos (Ahumada, 2005) por parte de los integrantes del taller. Para lo cual y al ser el arte el eje guía en las actividades, la evaluación se centrará en la participación de los docentes en las dinámicas, los procesos creativos, el trabajo colaborativo y la construcción o reconstrucción de sus diálogos en los círculos de reflexión, esto recordando que, dentro de esta perspectiva no se prioriza la estética de las producciones sino las deconstrucciones, participaciones y narrativas que el docente lleve a cabo.

Asimismo, como lo menciona Ander Egg (1991) ya que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo construido a partir de una reflexión teórica sobre la acción que se ha llevado a cabo de una determinada situación de enseñanza-aprendizaje, los docentes diseñarán y presentarán en equipos, una actividad que permita poner de manifiesto lo aprendido y vivenciado durante el transcurso del taller.

En suma a lo anterior y, con el objetivo de conocer los resultados de la implementación del taller, en la primer y última sesión, se aplicará un cuestionario (ver anexo 3) para conocer las percepciones, ideas y conceptos con los que cada participante inició y terminó el taller, y así poder tener un parámetro de comparación que pueda indicar o no una evolución en los educadores, asimismo, ese cuestionario puede servir como autoevaluación para los participantes y que ellos reconozcan sus propios avances al poder comparar sus respuestas en ambas aplicaciones.

4.4.1 Objetivos generales del taller

- Sensibilizar a docentes de primaria al trabajo con alumnos con discapacidad al incluirlos en sus clases en las aulas regulares, favoreciendo el reconocimiento y la empatía de las características, diversidades y necesidades de sus alumnos.
- Que los docentes se encuentren familiarizados con los diferentes tipos de discapacidad, a través de diversas dinámicas que emplean el arte como un recurso para romper prejuicios, ante las falsas creencias de la discapacidad.

4.4.2 Estructura del taller

El taller está estructurado para impartirse en 12 sesiones, divididas a su vez en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Para las sesiones 1 y 12, el tiempo por sesión será de 3 horas, ya que además de las dinámicas que se desarrollarán, los participantes responderán a un cuestionario que servirá como marco de referencia de cómo inician y cómo concluyen los docentes el taller. Para las sesiones 2 a 11, el tiempo por sesión será de 2 horas y media.

Para el inicio, se busca concientizar a los participantes del cambio de espacio físico, es decir, preparar su cuerpo y mente para la realización de las actividades, debates y reflexiones. Asimismo, se busca fomentar la interacción entre los participantes por medio de dinámicas de integración que permitan la creación de un vínculo y sinergia entre ellos, lo cual favorecerá que se sientan en confianza y más desenvueltos en las actividades.

La segunda fase, el desarrollo, consistirá en la presentación y ejecución de las actividades, la puesta en marcha de la creatividad, la comunicación y la expresión docente, esto por medio de la vinculación con su experiencia y cotidianidad de sus aulas al compartir y escuchar a sus compañeros.

Finalmente, el cierre será el espacio para la reflexión y las conclusiones, para compartir las sensaciones y los sentimientos experimentados durante la sesión, así como para la comunicación de posibles cambios de perspectivas y de discurso.

Así pues y con el objetivo de clarificar algunas de las actividades que se plantean, se adjunta en el anexo 1, un glosario que el facilitador puede consultar para guiarse antes y durante las sesiones.

4.4.3 Sobre el facilitador

Debido a que el taller tiene como ejes guía la afectividad, la sensibilidad, la generación de vínculos y la interrogación a las pedagogías hegemónicas, es deseable que la persona que imparta el taller haya transitado por una experiencia similar de formación o de vivencia a la propuesta que se establece en el presente trabajo. Más aún, es fundamental que sea respetuoso con los participantes, tenga apertura y flexibilidad en su discurso, pensar y actuar, para que así, brinde un acompañamiento más cálido y cercano a los docentes (ver anexo 2).

Asimismo, es importante que el facilitador este familiarizado con las leyes que buscan salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad, el recorrido histórico por el que han transitado, pero, sobre todo, que navegue bajo la bandera de que la denominación y el lugar que se les ha dado en la sociedad, en los diversos rubros como la salud, la educación, el trabajo y la sexualidad deben ser cuestionados y transformados.

4.4.4 Evaluación del taller

Con el objetivo de conocer el impacto del taller en los participantes, se realizarán dos tipos de evaluaciones durante el desarrollo y final del mismo. En primer lugar, una evaluación formativa en cada una de las sesiones, la cual estará relacionada y encaminada a alcanzar el objetivo establecido para cada sesión, mediante la ejecución de las actividades que están especificadas en cada una de las cartas descriptivas. En segundo lugar, una evaluación que permita comparar cómo inician los profesores, es decir, con que conceptos, ideologías o actitudes comienzan a cursar el taller, mediante la aplicación de un cuestionario para conocer sus percepciones respecto a la discapacidad y la inclusión en sus aulas regulares, el cual también se aplicará al finalizar la última sesión y así poder observar a través de sus discursos y expresiones si hubo alguna transformación (ver anexo 3).

Por otro lado, se realizará una evaluación al taller, por lo cual se les proporcionará un cuestionario en el que puedan externar su opinión y experiencia en el taller, para ello las preguntas estarán divididas en dos categorías, la primera, referente a las sesiones, los objetivos y las actividades, y la segunda relacionada con el facilitador y su desempeño (ver anexo 4).

4.4.5 Sesiones del taller

Para las sesiones y actividades propuestas en el taller se llevó a cabo un proceso no sistemático, en el que se contó con la opinión y la asesoría en el campo de la inclusión, de la directora y el revisor del presente trabajo, la Doctora Elisa Saad y el Maestro Edmundo López, así como de los sinodales, el Maestro Fernando Fierro, la Licenciada Hortensia Vigil y la Dra. Zardel Jacobo, quienes conocen el campo a profundidad, orientando y permitiendo construir discursos coherentes y sólidos de los modelos de discapacidad e inclusión; de esta forma proporcionaron observaciones, sugerencias y recomendaciones que permitieron construir las sesiones y actividades.

A continuación, se presentan las cartas descriptivas correspondientes a cada una de las sesiones del taller. En cada una se desarrollan los tres momentos que existirán en cada sesión, así como el objetivo, el espacio a utilizar, los materiales requeridos para las actividades, la descripción de cada una de las dinámicas, así como los factores y productos a considerar para la evaluación de cada sesión.

Tabla 3. Sesión 1: Bienvenida.

Objetivo 1: Los participantes se integrarán como un grupo a partir de la construcción de un ambiente de comodidad y respeto, para propiciar su participación en las actividades.

Objetivo 2: Se conocerán los discursos y concepciones que cada docente tiene al inicio del taller, a partir de contestar un cuestionario de evaluación.

Espacio: Aula

Material: pelota de esponja, papel kraf, plumones, crayolas, gises, revistas, tijeras, pegamento

Tiempo: 3 horas

Evaluación: Exposición de la silueta construida de los participantes al grupo y participación en el círculo de reflexión en el cierre de la sesión. Iniciarán a redactar en su “Diario Docente” algunas anécdotas, reflexiones o experiencias de su trayectoria docente en su primer día y su primer mes de servicio.

Descripción

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Se repartirá un cuestionario de evaluación para que cada docente lo responda, es importante indicarles que éste será anónimo y confidencial.</p> <p>2.- Presentación de los participantes.</p> <p>3.- Dinámica de integración: Circuitos. Se formará un círculo con todos los participantes. Se lanzará una pelota a un compañero mientras dice su nombre, la siguiente persona deberá decir el nombre de quien le lanzó la pelota y el suyo, así se continuará pasando la pelota hasta que hayan participado todos los integrantes del círculo. La pelota no deberá caerse ni de lanzarse a la misma persona dos veces, si la pelota cae al piso el circuito deberá de iniciar nuevamente y su</p>	<p>4.-Mapa corporal: Se formarán parejas para ayudarse a trazar su silueta en papel kraf. En la parte de adentro de la silueta colocarán palabras, dibujos o recortes de las cosas que los representan: mente - sueños corazón - pasiones brazo izquierdo - objetivos brazo derecho - miedos pie izquierdo - dónde quiero ir pie derecho - dónde estoy parado y en la parte externa la percepción de los demás.</p>	<p>5.- Círculo de reflexión. Se realizará un recorrido por las siluetas de todo el grupo para poder observar las similitudes y diferencias. Al final se realizará una reflexión enfatizando: ¿En qué se parecen las siluetas? ¿En qué difieren? ¿Cómo me sentí? ¿Qué me llevó de la sesión?</p> <p>6.- Tarea “Diario Docente”, con el objetivo de ir explorando su trayectoria y vida como docente en ámbitos como lo académico, lo personal, lo laboral, lo social, la salud, el desarrollo físico, etc., cada docente construirá una libreta que personalizará y en la que irá escribiendo sus experiencias, sensaciones y reflexiones, comenzando</p>

recorrido deberá ser en el mismo orden que la ocasión anterior, posteriormente se realizará una variante ya sea de nombres de países, colores o frutas, siguiéndose la misma dinámica.

por su primer día de servicio, un mes y un año. Podrán colocar fotografías, recortes, dibujos. Este diario se deberá ir trabajando en casa y se expondrá en la sesión 3.

Fuente: La dinámica del “Diario Docente” se incorporó a la sesión después de la comunicación personal que se tuvo con el Maestro Fernando Fierro (2022).

Tabla 4. Sesión 2: Mi yo docente.

Objetivo: Los participantes reconocerán sus fortalezas y herramientas como docentes.

Espacio: Aula

Material: hojas de reúso, cartón, tijeras, pegamento, elementos representativos de cada docente solicitados la sesión anterior.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Expondrán su escudo terminado respondiendo las preguntas detonadoras, mediante la reflexión de su proceso creativo, su experiencia al elaborarlo y la vinculación con su práctica docente. Redactarán en su “Diario Docente” algunas anécdotas, reflexiones o experiencias de su trayectoria docente a cinco años de servicio.

Descripción

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1. Dinámica de bienvenida/integración: Caminar por el espacio cambiando el ritmo de las energías mediante velocidad media, rápida o lenta, se irán cambiando las instrucciones conforme se va desarrollando la dinámica, en una primera fase no habrá contacto visual entre el grupo, posteriormente se irá incorporando la interacción entre los miembros, mediante cruce de miradas, palabras y saludos.</p>	<p>2. Escudo docente: 2.1 Yo tengo- herramientas docentes, yo soy- quién soy cómo docente, yo estoy, yo puedo. Qué puedo aportar como docente a mis alumnos En una hoja responder a las preguntas detonadoras. Realizar un escudo con la forma que ellos quieran, colocar colores, elementos que representan las fortalezas y herramientas con las que cuentan para llevar a cabo la labor de educar.</p> <p>3. Exposición de trabajos: Cada participante expondrá su escudo, narrando su proceso de reflexión al responder a las preguntas detonadoras, ¿les fue fácil o difícil responder? ¿Anteriormente habían pensado en ello? ¿Qué sintieron al realizar la actividad? ¿Qué</p>	<p>4.- Al concluir la exposición de trabajos todos se recostarán en el piso y se llevará a cabo una relajación guiada. Finalmente, cada uno dirá una palabra de lo que se llevan de la sesión. 5.- Tarea: “Diario Docente” escribirán referente a sus 5 años de servicio en los diferentes rubros mencionados en la sesión uno. Podrán colocar fotografías, recortes, dibujos. Este diario se deberá ir trabajando en casa y se expondrá en la sesión 3.</p>

pensamientos vinieron a ellos?

Asimismo, expondrán el significado de cada elemento que conforma su escudo, incluyendo la forma, los colores, las palabras, etc.

Tabla 5. Sesión 3: Experiencia Docente

Objetivo: Los participantes reconocerán su trayectoria como docentes, haciendo énfasis en sus primeras experiencias en las aulas.

Espacio: Aula

Material: Fotografías de los docentes, solicitadas la sesión anterior, papel china o crepe de diferentes colores, tijeras, cinta adhesiva, listón

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Presentación de su altar docente al grupo, exaltando los elementos que lo componen y el significado de cada uno de ellos. Para ello deberán dar un nombre a su altar y realizar una pose que lo represente. Exposición de su “Diario Docente” resaltando sus reflexiones sobre las preguntas guía.

Descripción

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: Calentamiento corporal. Flamenco. Formación de parejas para enfrentamiento. Buscar o elegir adversario. Mirada fija, alcanzo manzana, arranco manzana, muerdo manzana, aviento manzana.</p>	<p>2.- Fotografías vivientes: Formación de equipos. Presentación y explicación de fotografías. ¿Por qué son significativas? Elección de una foto por participante para su recreación. Similitudes en las fotos ¿Qué observo?</p> <p>3.- Como complemento a las fotografías vivientes, expondrán al grupo algún apartado de su “Diario Docente”, explicando ¿por qué eligieron ese pasaje de su diario? ¿cómo se sintieron mientras escribían en su diario? ¿qué fue lo más significativo que obtuvieron de sus narraciones? ¿qué diferencias, semejanzas, avances, observaron de su docente inicial con el que son hoy en día?</p> <p>4.- Altar docente diseño y elaboración de altar,</p>	<p>5.- Cierre: Recorrido y exposición por los altares. Regalar un elemento del altar por lo menos a cinco personas del grupo. En una palabra, ¿qué me llevo de la sesión?</p>

colocando fotografías y
ornamentación que los
represente.
Nombrar el altar y elegir
una pose.

Tabla 6. Sesión 4: Paradigmas.

Objetivo: Los participantes contrastarán las diferencias y las similitudes entre un aula inclusiva y un aula integral para identificar su práctica docente.

Espacio: Aula

Material: papel rotafolio, plumones, lectura, hojas de reúso, bolígrafos

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Elaboración individual del cuadro CQA y elaboración en equipo del ordenador gráfico de la lectura asignada, para su posterior exposición.

Descripción

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: Se formarán parejas, uno será el guía y el otro el seguidor. Se colocarán frente a frente. El guía propondrá una serie de movimientos que el otro deberá de reproducir, posteriormente cambiarán de rol.</p> <p>A continuación, se formarán cuartetos. Cada miembro del cuarteto presentará un movimiento a sus compañeros, los otros deberán ejecutar el movimiento lo más parecido posible al original, respetando los detalles y las gesticulaciones. Elaborarán una secuencia de movimientos y sonidos.</p> <p>Finalmente, se formarán dos equipos, con la mitad de los participantes del grupo. Tendrán que realizar una secuencia de movimientos contando una historia, con principio desarrollo y final. Durante las tres fases de la dinámica no podrán hablar, deberán de generar una forma de comunicación alternativa a la verbal.</p>	<p>2.- Los paradigmas de integración e inclusión: Formación de equipos. Elaborarán un cuadro CQA.</p> <p>Leerán un documento y lo comentarán con el equipo, resaltando los elementos clave de la lectura y su vinculación con su experiencia docente.</p> <p>Construcción de ordenador gráfico.</p>	<p>3.- Exposición de ordenadores gráficos y comentarios de la lectura.</p> <p>4- Masaje en grupo. En una palabra, ¿qué se llevan de la sesión?</p>

Tabla 7. Sesión 5: Docente casos de la vida real.

Objetivo: Los participantes identificarán en los casos representados por sus compañeros si hubo conductas de inclusión, integración o exclusión hacia los alumnos.

Espacio: Aula

Material: hojas de reúso, bolígrafos, hojas con descripción de casos, papeles de color, telas, cartón, botellas de pet.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Participación activa durante la representación de casos asignados al equipo, como producto grupal de la actividad cada equipo tomará una fotografía de su grupo de trabajo y escribirán al reverso de ésta, una palabra que represente su experiencia durante la dinámica. Como producto individual expondrán su “Diario Docente”.

Descripción

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: ¿Quién es bueno para todo? Escribir 5 actividades que se les hagan fáciles, 5 que se les hagan difíciles y 5 actividades que no han intentado. Se destinarán 4 espacios para colocar cada una y todos harán un recorrido por los tres espacios para leer qué puso cada uno, ver si existen similitudes, qué diferencias encuentran, etc.</p>	<p>2.- Representación escénica de casos: Formación de equipos. Se repartirán diferentes casos que deberán representar a los demás equipos, utilizando vestuario, ambientación musical y diferentes tipos de lenguaje. Para la representación podrán llevar a cabo una danza, un noticiero, un cuadro viviente, etc. Al concluir cada representación los equipos espectadores deberán indicar qué observaron, qué tipo de trato tuvieron los docentes para los alumnos, qué tipo de educación se enfatiza, si alguien ha vivido o presenciado algo parecido, etc. Para poder argumentar y explicar con mayor detalle los docentes podrán recurrir a los contenidos que se trabajaron en la sesión anterior acerca de las aulas integradoras y las</p>	<p>3.- Círculo de reflexión y conclusiones: ¿Qué se llevan de la sesión? ¿cómo eran las aulas en las escuelas antes de las aulas regulares? ¿qué población se encontraba en esas aulas? ¿se podría haber hecho un salto de un modelo médico a uno de inclusión directo? ¿qué aportes dejaron las aulas integradoras a las aulas inclusivas? ¿qué elementos de las aulas integradoras aún se encuentran en las aulas inclusivas? ¿qué elementos de las aulas inclusivas permiten una educación de calidad para todos los alumnos?</p>

aulas inclusivas (sesión 5:
paradigmas).

Finalmente, el equipo en
escena indicará en detalle
qué fue lo que les tocó
representar, explicando a
sus compañeros por qué
esa escena representa un
caso de inclusión, de
integración o de exclusión.

Tabla 8. Sesión 6: *Los sentidos de todos, no son los sentidos de todos.*

Objetivo: Los participantes generarán un sentido de empatía con las diversas dificultades con las que se puede encontrar en su día a día una persona con discapacidad, para desplazarse, comunicarse, etc.

Espacio: Aula

Material: paliacates, dulces o chicles grandes, canicas o frijoles, audífonos, hojas de reúso, revistas, tijeras, plumones, pegamento.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Elaboración y exposición en equipo de un collage en el que plasmen cómo se sintieron y su experiencia durante la dinámica de los sentidos.

Descripción

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: Conciencia corporal, traslado y preparación del cuerpo para habitar un nuevo espacio. Baile y espacio. Ojos cerrados. Diferentes géneros musicales. Imaginar trasladarse al espacio que la música hace referencia.</p>	<p>2.- Realización de juegos que ponen a prueba o limitan los sentidos: Formación de equipos.</p> <p>2.1. No oigo, no oigo soy de palo: el equipo elegirá a un integrante al que se le colocarán audífonos para aislar el sonido, a los demás integrantes se les proporcionará un tema del cual hablarán y quien tenga los odios tapados deberá anotar ideas o frases de aquello que alcance a escuchar o de lo que crean que están conversando.</p> <p>2.2. Cuerpo incompleto: se elegirá a dos integrantes del equipo a los que se les atarán los brazos por la espalda y se le colocarán canicas o frijoles en el zapato, mientras jugarán fútbol.</p> <p>2.3. Cuando hablo no me entienden: se proporcionará un tema para comentar, el equipo elegirá a dos integrantes a los que se le colocará un dulce o chicle en la boca el cual deberán de</p>	<p>3.- Círculo de reflexión ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿En qué actividad se sintieron más incómodos? ¿Qué se llevan de la sesión?</p>

mantener durante toda la conversación.

2.4. Mirando, sin mirar: se elegirá a un integrante al que se le cubrirán los ojos con un paliacate, mientras realizan un recorrido en un circuito de motricidad. Todo el equipo cuidará que su compañero no vaya a lastimarse, pero solo podrán darle instrucciones con la voz.

En todos los equipos se elegirá en dos ocasiones a integrantes para que lleven a cabo la actividad.

3. Posteriormente a la actividad, el equipo se reunirá a comentar su experiencia y elaborarán un collage en el plasmén cómo se sintieron durante el ejercicio, en qué escenario consideran sería más complicado llevar a cabo actividades cotidianas, casa, escuela, calle, etc.,

Fuente: La dinámica de los sentidos fue adaptada de Valdés, 2013.

Tabla 9. Sesión 7: Una historia mal contada, la discapacidad y su realidad.

Objetivo: Los participantes identificarán las diferentes etapas por las que ha transitado la discapacidad en el área de la educación.

Espacio: Aula

Material: botellas de pet, telas, cartulinas, plumones, gises, hojas de reúso, papel de colores.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Elaboración individual del Cuadro CQA, y elaboración en equipo de un collage de fotografías de su representación.

Descripción		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: Juegos de la infancia: se propondrán 3 juegos que los docentes practicaban cuando eran niños, por ejemplo: encantados, doña blanca, cebollitas, etc., Se realizará una votación por el orden en que serán jugados. Al final describirán en una palabra la emoción o el sentimiento que les dejó la actividad.</p>	<p>2.- Las etapas de la discapacidad: Formación de equipos. Elaborarán un cuadro CQA. Leerán un documento y lo comentarán con el equipo, resaltando los elementos clave de la lectura y su vinculación con su experiencia docente.</p> <p>3.-Noticiero escandaloso: Trabajarán con los mismos equipos de la lectura. Cada equipo diseñará un noticiero, eligiendo un nombre para el mismo, una frase presentadora, el papel de cada integrante (presentador, reportero, camarógrafo, entrevistado, etc.), el escenario (foro en una entrevista, en la calle en la escena, en una marcha, etc.) mediante el noticiero expondrá lo leído en el documento, atendiendo participaciones o dudas del público mediante preguntas o llamadas al set.</p>	<p>4.- Círculo de reflexión: ¿Qué se llevan de la sesión? ¿Qué fue lo más significativo sobre lo leído o lo expuesto para ellos? En una palabra, ¿qué aprendieron?</p>

Tabla 10. Sesión 8: Observador activo, actor consciente.

Objetivo: Los participantes identificarán sus actitudes, acciones y pensamientos en situaciones ante la discriminación y la exclusión.

Espacio: Aula

Material: Hojas de reúso, plumas.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Elaboración escrita de una anécdota sobre alguna vivencia con un alumno con discapacidad, lectura de ésta y trabajo en binomio para la reflexión de los casos.

Descripción		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: Cardumen: Se formarán equipos. Realizarán marchas de 4, 3, 2 y 1 paso en las 4 direcciones, cuidando el ritmo, la coordinación y el movimiento del grupo. Es importante la comunicación, la responsabilidad compartida y la escucha activa.</p>	<p>2.- Anecdótico: Se realizará una relajación guiada que servirá como puente para evocar recuerdos, anécdotas y experiencias sobre acciones, actitudes y vivencias que hayan tenido con algún alumno con discapacidad, algún escenario de exclusión o discriminación, enfocándose solo en narrar y en describir, sin hacer juicios de valor. Cada historia deberá tener un título, el cual se colocará alrededor del salón, se elegirá un nombre al azar quien escogerá uno de los títulos, el creador de esa historia pasará a leer su anécdota exaltando cómo se sintió ante la situación, qué papel desempeñó, si hubiera hecho algo diferente, qué aprendió. Al final de cada intervención se dará un espacio para preguntas y comentarios. El último en leer será el que elegirá la siguiente historia y así sucesivamente hasta leer todas.</p>	<p>3.- Binomio de reflexión: Se colocarán los títulos en una bolsa y cada participante elegirá uno, sin decir cuál es, escribirá un pequeño relato alternativo a la historia original narrando, cómo hubiera actuado, qué hubiera hecho o no, y la pegarán alrededor de salón. Al final cada participante buscará la historia alterna, la leerá e identificará las similitudes y diferencias.</p> <p>4.- Cierre: Se formarán un círculo, girarán todos hacia la derecha, realizarán un masaje con pulgares en la espalda a su compañero y después lo harán hacia el compañero de la izquierda. Se despedirán indicando un sentimiento que se llevan de la sesión.</p>

Tabla 11. Sesión 9: IKIGAI

Objetivo: Los participantes identificarán los elementos de la filosofía IKIGAI en su vida personal y profesional.

Espacio: Aula

Material: Papel kraf, plumones, tijeras, resistol, revistas, papel de colores, crayolas.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos

Evaluación: Elaboración de un diagrama IKIGAI, donde reconozcan cada uno de los elementos en su vida.

Descripción		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración. Representación mímica: Parejas, ejecutante y observador. Sin expresión facial, mirada fija, trabajo y control corporal, seguir rutina: tomar una flor, exprimir trapo, tomar de una mesa un recipiente, poner recipiente al cielo y que se llene de estrellas, comerse las estrellas, las estrellas se atorán en la garganta, peinarse con un peine 4 veces y finalmente tomar una taza de té.</p>	<p>2.- IKIGARI: ¿En qué consiste la filosofía? ¿Cómo está compuesta? ¿Cuál es su finalidad? Elementos: Pasión Misión Profesión Vocación Cada participante completará y elaborará su diagrama a manera de collage. Presentación grupal.</p>	<p>3.- Cierre Cardumen: Formación de equipos. Círculo de reflexión: ¿Qué me llevo de la sesión?</p>

Tabla 12. Sesión 10: Súper profe.

Objetivo: Los participantes diseñarán su alter ego docente con todas las cualidades y aptitudes que a su criterio debería de tener un profesor para trabajar con poblaciones con discapacidad.

Espacio: Aula

Material: papel kraf, cartón, listón, elástico, retazos de tela, crayolas, plumones, colores, gis, resistol, tijeras, fotografía de los participantes.

Tiempo: 2 horas y 30 minutos.

Evaluación: Diseño de su máscara de súper profe, la cual será utilizada como su alter ego para presentarse.

Descripción		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración: Conectando con mi construcción docente: Colocarse frente a un espejo, mirarse fijamente a los ojos y observar cada detalle y fación de la persona del reflejo. Anotar qué vez en aquella persona, qué cosas te gustan y qué no te gusta. Una vez identificadas aquellas características “negativas” crear movimientos que expresen lo que provocan y lo que hacen sentir.</p>	<p>2.-Máscara súper profe: Realizar un poema/escrito a la persona en el espejo. Elaborar una máscara a partir de lo visto en el espejo. Ponerle un nombre a la máscara. Crear un movimiento de presentación.</p>	<p>3.- Presentar a través del personaje “Ella es...”</p>

Tabla 13. Sesión 11: Creatividad, la puesta en marcha.

<p>Objetivo: Los participantes diseñarán una actividad para intervenir con sus compañeros, a partir de lo visto en las sesiones anteriores.</p> <p>Espacio: Aula</p> <p>Material: Según las necesidades de cada equipo.</p> <p>Tiempo: 2 horas y 30 minutos</p> <p>Evaluación: Diseño por equipo de la actividad a intervenir, registrada en formato escrito.</p>		
Descripción		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración:</p> <p>Formación de un círculo, cada participante dirá su nombre y una actividad que le gusta realizar acompañada de un movimiento que lo represente, por ejemplo: Soy Renata y me gusta bailar. El siguiente integrante dirá el nombre de su compañero más el suyo, así sucesivamente hasta que pasen todos.</p>	<p>2.-Formación de equipos:</p> <p>Cada equipo diseñará una actividad para que realicen sus demás compañeros, tomando en consideración lo visto en las sesiones anteriores, en la actividad tendrá que incluir la participación de un alumno con discapacidad y se deberán ejemplificar claramente de qué forma lo incluirán en las actividades y el protocolo a seguir en caso de presentarse alguna actividad de discriminación o de exclusión.</p> <p>Entregarán un formato donde incluyan el nombre de la actividad, los materiales, el desarrollo de la actividad.</p> <p>El tiempo para cada equipo será de 20 minutos.</p>	<p>3.- Asesoría grupal de la actividad:</p> <p>Entrega de formato de la actividad.</p>

Tabla 14. Sesión 12: Haciendo actos poéticos.

Objetivo: Los equipos presentarán las actividades diseñadas a partir de su experiencia en el taller, para que el resto del grupo participé en éstas.

Espacio: Aula

Material: Según las necesidades de cada equipo.

Tiempo: 3 horas (20min por equipo y 10min de retroalimentación)

Evaluación: Presentación de la actividad diseñada.

Descripción		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>1.- Dinámica de bienvenida/integración:</p> <p>Cada equipo se reunirá para acordar los detalles de su presentación.</p>	<p>2.-Presentación de equipos:</p> <p>Retroalimentación de cada actividad.</p>	<p>3.- Se repartirá un cuestionario de evaluación para cada participante.</p> <p>4.- Hoja de agradecimiento: Cada participante se colocará una hoja en la espalda donde sus compañeros le escribirán alguna palabra o frase positiva.</p> <p>Cierre del taller.</p>

4.4.6 Después del taller...

Una vez aplicado el taller se espera que a partir de las diversas dinámicas diseñadas para cada sesión no sólo se cubran los objetivos propuestos para las mismas, si no que los docentes obtengan herramientas tanto en el ámbito conceptual como en el actitudinal, en primer lugar, para reconstruir sus ideas y percepciones respecto a la discapacidad y sus representaciones respecto a un aula inclusiva, y en segundo lugar, para modificar la manera en cómo se relacionan con sus alumnos, sus necesidades y sus diversidades.

Asimismo, es deseable que el taller sea un pretexto para que continúen su formación en el área de la discapacidad y la inclusión, que busquen estar en constante actualización incorporando nuevos elementos que les permitan ir cubriendo todos los rubros que este tópico tan extenso tiene para ofrecer.

Igualmente, se pretende que los docentes, por un lado, apliquen en sus aulas las dinámicas que experimentaron durante el taller e involucren el arte en alguna de sus materias como español, ciencias, matemáticas, etc., ya sea al reproducir tal cual la actividad o al adaptarla para sus contenidos de clases; y por otro lado, transmitan sus aprendizajes, experiencias y motivaciones a sus colegas, directivos y alumnos para que cada vez sean más las personas involucradas en construir aulas, escuelas y sociedades más justas.

Finalmente, se aspira a que los docentes tengan la convicción de que todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual y merecen no sólo acceder a tener educación y asistir a un aula, sino que esta debe ser una educación de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

5.1 Reflexiones generales

A partir de la revisión bibliográfica que se llevó a cabo para el presente trabajo, es indudable que el paradigma de la discapacidad es algo que genera incertidumbre, recelo y hasta cierto punto temor en su abordaje en todas las esferas de lo social, en lo general y, en el sector educativo, en lo particular, esto aunado a que los profesionales de la educación no se sienten con las suficientes herramientas para cobijar en sus salones de clases a alumnos con alguna discapacidad, es que se vuelve innegable que el profesorado requiere estar en constante formación y actualización para los cambios, necesidades y desafíos actuales, esto es, contar con más y mayores herramientas que les permitan en primer lugar, hacer frente a la gama de problemáticas con las que se puedan encontrar en sus aulas, y en según lugar, que se dejen interpelar por los cuestionamientos de la discapacidad, que puedan reflexionar acerca de la mirada que tienen hacia los alumnos con discapacidad y se permitan transformar la postura de alumnos que son frágiles, que deben ser protegidos, que están llenos de barreras, hacia la de alumnos independientes, que desean transitar por un espacio escolar sin ser estigmatizados, señalados, y que buscan sentirse parte del grupo.

Sin embargo, es importante no perder de vista, que en el sector educativo no sólo el papel del docente es el que está presente en las aulas, en primera instancia, cabría la pena puntualizar la actuación que tienen las instituciones educativas, en cuanto a su misión, visión y filosofía, las cuales no sólo en papel se deben leer o sonar “lindas”, sino que éstas tendrían que ser coherentes con lo que pasa día a día en las aulas, los patios, los recreos, las clases y los discursos, es decir, con la realidad de la escuela.

Por otro lado, podemos vislumbrar que la falta de un currículo flexible en las instituciones educativas dificulta el aprendizaje en la diversidad, ya que desde el currículo básico, todos deben aprender al mismo ritmo y bajo las mismas condiciones, sin tomar en consideración sus necesidades, intereses y habilidades; asimismo, existe un mayor peso por abordar los temarios, concluir los programas y enviar las evaluaciones cuantitativas reflejadas en boletas con números, que hacer una pausa para reflexionar y cuestionar a las pedagogías actuales, transformar las miradas que se tienen hacia los estudiantes, desmitificar el concepto de discapacidad y trabajar en

construir una comunidad permanente donde padres, profesores, administrativos y especialistas, trabajen en conjunto.

En este orden de ideas, a pesar de que actualmente tanto en el marco legal como en el de derecho se estipula que en las escuelas regulares la incorporación de alumnos con algún tipo de discapacidad es palpable, los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Discriminación (2017) declaran que, en lo referente a la asistencia en los centros escolares, ésta depende mucho del tipo de discapacidad que presenten los alumnos, es decir, que no todas las discapacidades son <<aceptadas>>, que las instalaciones y la infraestructura aún no cuentan con las adecuaciones requeridas para dar apoyo a necesidades como las motrices y que muchos alumnos siguen asistiendo a escuelas especiales, lo que, más que hablarnos de una educación inclusiva o incluso de integración, nos refleja en primer lugar, que las leyes en favor de las personas con discapacidad parecieran hacerlo sólo desde un marco diplomático y eso no necesariamente implica asegurar su cumplimiento (Toscano, 2022), en segundo lugar, exalta que la inclusión, suele tomarse como una <<cuanta>> a cubrir, pero desde la mayor homogenización posible, esto es, y siguiendo a Jacobo (2007) que la discapacidad se note lo menos, con aulas separadas del resto de los grupos, con una mesa en el rincón del salón o con la admisión de alumnos que se asemejen o puedan ir asumiendo las funciones o posibilidades de la normalidad en dimensiones como lo motriz, la lingüística, lo afectivo, etcétera.

Desde otro ángulo, es importante mencionar que, si bien las aulas inclusivas y las aulas integradoras tienen varias y significativas diferencias, no se anteponen en su totalidad, ya que las primeras han servido como precedente histórico, para la evolución y construcción de las segundas; en ese sentido, cabría la pena hacer una pausa para reflexionar y cuestionarnos ¿qué elementos de las aulas integradoras, actualmente siguen siendo utilizados en las aulas inclusivas? ¿qué herramientas podrían seguir siendo importantes para procurar asegurar que todos los alumnos aprendan? ¿es adecuado o debería reformularse, que todos los alumnos tomen las mismas materias y utilicen los mismos materiales? Pero, sobre todo, la mayor interrogante tendría que ser, sin importar el tipo de aula de la que estemos hablando, ¿qué podríamos hacer para que todos los alumnos tengan acceso a una educación más justa y ética?

Por último, con respeto a la propuesta del taller que se estableció en el capítulo 4, se confía que con ella se genere un impacto positivo en los docentes y que éste pueda extenderse a más personal de la escuela, como los directivos, pero que sobre todo se convierta en una oportunidad

que posibilite abrir para la escuela y los docentes canales de reflexión, cuestionamiento e interpelación, tanto a las prácticas pedagógicas que desarrollan, el sentir-pensar de los docentes hacia sus alumnos, hasta iniciar con una transformación en la mirada hacia la discapacidad, los alumnos con discapacidad y la inclusión de ellos en sus salones de clases (comunicación personal Saad, 2022).

Por lo que se refiere al trabajo del facilitador, es un requisito deseable que haya atravesado por una experiencia similar a la que se busca trabajar en el taller, con el objetivo de que cuente con la sensibilidad, la apertura y una articulación hacia maneras distintas de ver, sentir y percibir, lo que, en conjunto, le posicionaría en un emplazamiento más cercano hacia las otredades. Además, es importante que el facilitador navegue bajo la bandera de que la denominación y el lugar que se les ha dado en la sociedad a las personas con discapacidad en los diversos rubros como la salud, la educación, el trabajo y la sexualidad deben ser cuestionados y transformados.

En suma, es conveniente que el facilitador genere en los docentes la confianza que les permita tener una actitud abierta y flexible ante las actividades y dinámicas que se plantean, ya que al sacarlos de su rol actual de guía y posicionarlos nuevamente en el lugar de alumno, les permitirá por un lado, no sólo enfrentarse a nuevas experiencias y opiniones con sus colegas, sino ser más sensibles ante las necesidades y diversidades de sus alumnos; y por otro lado, vivir el taller de una forma más óptima, saliendo de su zona de confort, al hacer cosas que probablemente en otro contexto no se atreverían a hacer.

5.2 Limitaciones y sugerencias

A continuación, se presentan algunas limitaciones y sugerencias que se han identificado con respecto a la propuesta del taller que se presenta.

Para el desarrollo óptimo del taller es indispensable que los participantes tengan una actitud abierta y flexible durante la puesta en marcha de las actividades propuestas para las diferentes sesiones, las cuales toman como marco de referencia las diversas disciplinas artísticas, ante lo cual, podrían surgir algunas resistencias en los profesores para llevar a cabo las dinámicas, esto al no sentirse cómodos o concebirse vulnerables frente a sus compañeros, sobre todo con aquellos ejercicios que impliquen el uso de la corporalidad, como podrían ser el caso de las actividades de teatro o de danza, o bien, cerrarse al diálogo e intercambio de experiencias al percibirse expuestos

al narrar y/o externar sus vivencias en sus salones de clase con sus alumnos con discapacidad; ante dicha situación el facilitador tendría que estar alerta en su escucha y observación para brindar una solución que sirva como alternativa, por ejemplo, entablar una conversación en privado con el docente para conocer sus motivaciones o incomodidades para declinar la actividad y proponer y/o construir una alternativa hacia la misma, como muestra, podría ser, utilizar una máscara para realizar alguna secuencia de movimientos y así el profesor tenga una especie de escudo ante sus espectadores, o en otro caso, narrar su experiencia de formar escrita, si le incomoda realizarlo de manera oral.

Aunado a lo anterior, al concebir al taller de sensibilización como una actividad extraacadémica que se impartiría en horarios independientes de los estipulados en sus jornadas laborales para las clases diarias, los docentes y directivos podrían estar inconformes con quedarse después de su jornada laboral o de acudir en fin de semana para tomarlo, lo que podría traer como consecuencia que no acudiera el total de la plantilla de profesores o que optaran por abandonar el taller antes de que éste concluya.

Al tratarse de la implementación de un taller de sensibilización, es de destacarse que el enfoque cualitativo se hace presente, ya que los resultados y/o éxito del mismo, serán multifactoriales; por lo tanto la cooperación, apertura y actitud tanto de los participantes como del facilitador, permeará la experiencia y percepción de cada docente, por lo que no existe la posibilidad de generalizar los resultados que éste podría arrojar, esto a pesar de que el taller se pueda implementar en diversas instituciones y con profesores de diferentes grados académicos, la percepción dependerá únicamente de lo vivenciado por cada uno de los docentes.

En otro rubro, y tomando como referencia el actual contexto de emergencia sanitaria en el que nos encontramos o en un escenario similar, en el que las actividades académicas presenciales no sean posibles o se encuentren muy restringidas, la aplicación del taller, si bien con todos los recursos tecnológicos con los que contamos en la actualidad podría impartirse de manera virtual, llevarlo a la práctica tal cual se ha diseñado, sería muy complicado o mejor dicho, implicaría un reto mayor, ya que uno de los principales motores para el desarrollo efectivo de las dinámicas, es la interacción cara a cara entre el grupo de profesores, pues es a partir de esas interacciones y la generación de vínculos, que se nutrirá la experiencia, el intercambio de opiniones, las reconstrucciones y las reconceptualizaciones que se persigue alcanzar durante y al final del desarrollo del taller.

5.3 Pros y posibles logros

Por último, se exponen algunos de los logros que se conciben alcanzar posterior a la aplicación del taller de sensibilización.

A partir de la propuesta de taller de sensibilización que se ha presentado anteriormente, se busca en primer lugar, ampliar el concepto de empatía, al llevarlo más allá de los márgenes del discurso de <<ponerse en los zapatos del otro>> y posicionarlo desde una arista que posibilite y funja como un pretexto para cuestionar, reflexionar, reconstruir y generar quiebres en estructuras de pensamiento, de discurso y de accionar en las practicas docentes; en segundo lugar, pretende que el concepto de educación inclusiva en el ámbito de la discapacidad propicie una resignificación ante la diversidad de características y posibilidades con las que sus alumnos puedan contar, lo que permitirá abrazar la otredad a partir de la ruptura de prejuicios y falsas creencias ante la discapacidad dentro y fuera del aula, dentro y fuera del marco escolar.

En suma, una vez que los docentes hayan vivenciado el trabajo de las diversas dinámicas mediadas desde el arte que el taller ofrece, es deseable que puedan transportar al aula esta nueva percepción y postura para y con sus alumnos, por un lado, implementando o adaptando algunas de las dinámicas o ejercicios que experimentaron en las diferentes sesiones, al impartir un tema en específico en algunas de sus materias y, por otro lado, fungir como un agente de cambio que transmite discursos y realiza acciones basadas en sus nuevas herramientas para que así, se genere una cadena que replique y permita incorporar en las cotidianidades del aula, el patio y por qué no, en sus hogares, esta nueva posición y actitud hacia sus compañeros con discapacidad y se logre un clima más cálido, respetuoso y empático entre y para con todos.

En otro orden de ideas, es menester destacar que, el taller pretende ser una base que cimiente y propicie la inquietud y motivación por la búsqueda constante de formación y actualización de los docentes y no un punto de conclusión en su aprendizaje. Por ello, y una vez pasado por este esquema de sensibilización, es deseable qué, por un lado, los docentes continúen con su formación en el marco de la discapacidad y los paradigmas emergentes, y por el otro, implementen en sus aulas actividades de tipo artístico tomando como eje de referencia lo vivenciado en el taller, ya sea que adapten algunas de las dinámicas en relación con las necesidades o solicitudes de sus alumnos o que generen nuevos ejercicios que les permitan extender lo aprendido como una herramienta fundamental no sólo como un apoyo en sus clases, como se

mencionó anteriormente, sino que aborden otros tópicos como la educación emocional o la educación sexual con el objetivo de contribuir a la expresión, la comunicación y la creatividad.

En definitiva, es innegable que aún quedan muchos retos y fronteras que cruzar en el marco de la discapacidad, y qué si bien un taller de sensibilización puede servir como parteaguas para transformar las llamadas aulas inclusivas, no es suficiente para cambiar la complejidad de la realidad social que se vive en la actualidad, ni las estructuras de lo que la escuela y la sociedad privilegian, pero se confía en que con esta propuesta se construyan oportunidades que comiencen a quebrar las hegemonías y normatividades socioeducativas, que la pedagogía sea cuestionada, que se reconozca la importancia del sentir-pensar de los alumnos y los profesores, y que se reflexione acerca de lo prioritario que es incluir las corporalidades y el arte en las aulas.

La meta por alcanzar tendría que ser lograr desdibujar la línea invisible que existe en los salones de clases, es decir, no tener más un discurso de segmentación entre los alumnos de inclusión y los alumnos regulares, sino construir sólo un espacio en el que se abrace y reconozca la diversidad de todas y todos.

Antes de cerrar este apartado, es importante señalar que este trabajo plasma los cimientos, el punto de partida en este sendero para la autora, el que aún sigue en construcción, y si bien, durante este trayecto logró coincidir con otras posturas y otras miradas, el presente escrito no tiene la intención de profundizar en estas perspectivas cuestionadoras, ya que de haber sido así, la propuesta de trabajo hubiera sido otra, que se habría alejado de la problemática original de la tesina. Es por ello, que con el objetivo de justificar y respaldar teóricamente la propuesta, desde la realidad académica y pedagógica más representativa de las escuelas regulares, es que se acudió a revisar a mayor profundidad la postura formal de la discapacidad y la inclusión, porque es justo ésta, la que refleja una de las realidades y percepciones, donde las personas con discapacidad han tenido que sortear exclusiones, señalamientos y discriminaciones por estar fuera de la normatividad corporal, sensorial y cognitiva; sin embargo ahora, por un lado, quedará pendiente, que la autora en trabajos futuros profundice y lo haga desde una aproximación de la postura crítica y de la interpelación, y por otro lado, se pretende dejar abierto el diálogo, las interrogantes y las reflexiones, hacia el camino tan complejo y con tantas representaciones, como lo es, el de la discapacidad.

Para concluir, me gustaría permitirme recurrir al uso de mi voz personal y mencionar que no podría ser quien soy sin la historia previa que atravesó e interpeló mi realidad tanto personal, como profesional y formativa, aquella que me condujo al camino que hoy en día tránsito y al que

busco otorgar un “algo de mi”, aquellas causas entrelazadas de la vida que me posicionaron en el mejor lugar, lugar del porqué de este trabajo.

REFERENCIAS

- Agostina, M. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Recuperado de: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com>.
- Alba, C. (Coord.) (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. España: Morata ediciones.
- Alboukrek, A. y Fuentes, G. (2001). *Diccionario de sinónimos, antónimos e ideas afines*. México: Larousse.
- Alcaraz, V. (2017). *La educación inclusiva a través de las creencias epistemológicas del docente de aula regular*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, CDMX.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Aparicio, M. (2009). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/>.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm.45, pp. 11-24. Chile: Viña del Mar.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf.
- Candelo, C. Ortiz, G. y Unger, B (2003). *Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Colombia: Grafia editores.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata, Lumen ediciones.
- Cisneros, A. (2016). *Modelos de discapacidad*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/>.
- Colectivo Fuego de Brujas (2020). *Nuestro Blog*. Recuperado de <https://fuegodebrujas.com/>.
- Collado, H. (2013). *Situación Mundial de la Discapacidad*. Honduras: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://www.bvs.hn/>.
- Colmenero, M., y Pegalajar, M. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre la atención a la diversidad: construcción y

- validación de instrumento Questionnaire for Future Teachers of Secondary Perceptions about Attention to Diversity: Design and Validation of the Instrument. *Estudios sobre educación*, Vol. 29, pp. 165-189. España: Universidad de Navarra.
- Compañía de Teatro Ciego (2007). *¿Quiénes somos?* [Sitio Web]. Recuperado de <http://teatrociego.com.mx/quienes-somos/>.
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (2019). *La educación y las personas con discapacidad*. [Blog] Recuperado de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-educacion-y-personas-con-discapacidad?idiom=es>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-PCD-Accss.pdf>
- Cuesta, J., Fuentes, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, vol. 10, núm.18, pp. 85-106. Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>.
- Cyrułnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Definiciones de Oxford Languages (2021). Recuperado de <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>.
- Del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en Arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión social*, 4, 17-22.
- Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2017. *CERMI en la Comisión de Políticas Integrales de la Discapacidad del Senado (2017)*. Recuperado de <http://www.convenciondiscapacidad.es/>.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea ediciones.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). *Clasificación de la OMS sobre discapacidad*. Recuperado de <https://www.um.es/>.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017). *Principales resultados*. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf

Espinoza, A. (2016). *Propuesta de un taller de arteterapia para adultos con depresión moderada desde el enfoque Junguiano*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, CDMX.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno editores.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Herrera, A., Pardes, J., y Monsalve, D. (2015). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de educación*, Vol. 28, Núm. 3. España.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2020). *Clasificaciones del Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/>.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*.

Jacobo, Z. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVIII, núm. 3-4, 2008, pp. 233-244. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

Jacobo, Z. (noviembre, 2021). *Paradigmas sobre la Discapacidad y Prácticas Emergentes*. Seminario Interinstitucional e Internacional: El paradigma de la Inclusión y las Aproximaciones Críticas Emergentes. [Ponencia] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LhgFN-kn0t8&t=7128s>

Karam, K. (2018). *La arteterapia como modificador conductual en niños y niñas de entre 6 y 10 años de edad con TEA (Trastorno del Espectro Autista): propuesta de un taller semiestructurado*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, CDMX.

Manríquez, L (Coord.) (2017). *Atención a la diversidad y Educación inclusiva. Cuestiones teóricas y prácticas*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Fontamara ediciones.

Miret, M. (2014). *Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción*. [Tesis Doctoral]. Departamento de Pedagogía y Psicología de la UdL. España, Ciudad de Lérida.

Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52/2. Recuperado de: <http://www.rieoei.org>.

Morente, V. (2007). *Agustina Palacios y Javier Románach, El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Universidad Carlos III de Madrid.

Mundet, B., Beltrán, A. y Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 26, Núm. 2. Universidad de Barcelona.

Naciones Unidas (2021). *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. [Sitio Web] Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>

Navajas, R. y Rigo, C. (2008). Arte y expresión corporal: Una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia- papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 189-202.

Orellana, C. (2017) La maestra sombra en el autismo, ¿ayuda o peligro? *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Ortega, A. (2017). *La escuela en México, sin garantía de inclusión*. Expansión [Sitio Web]. Recuperado de <https://expansion.mx/>.

Pacto Mundial. Red Española (2018). *Celebramos el Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.pactomundial.org/>.

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*. N° 16, pp. 381-414. Pontificia Universidad Javeriana Colombia. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/>.

Pérez, K. y Eizagirre, M. (2000) *Exclusión social*. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. España: Icaria y Hegoa.

Pérez, M. (2018). *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. México: Alfaomega ediciones.
Prevalece la exclusión educativa en México. (2016). México Nueva Era [Sitio Web]. Recuperado de: <https://mexiconuevaera.com>.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *La ONU pide más apoyo para las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www1.undp.org>.

Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. Recuperado de <https://www.un.org/>.

Quezada, L., Grundmann, G., Exposito, M. y Valdez, L. (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación, una guía práctica*. República Dominicana.

Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española* [Sitio Web]. Recuperado de <https://dle.rae.es/>.

Rodriguez, P. y Toscano N. (mayo, 2022). *Paradigmas sobre la Discapacidad y Prácticas Emergentes. Seminario Interinstitucional e Internacional: Devenires anclados a nuestras experiencias con la discapacidad*. [Ponencia]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6vF42DpxNpg>

Rielo, F. (2018). *MOOCs: Diseño de una metodología de enseñanza aprendizaje bajo una concepción humanista*. Simposio Universidad y Humanismo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329045114_MOOCs_Diseño_de_una_metodología_de_enseñanza_aprendizaje_bajo_una_concepción_humanista

Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 40 (1), Núm. 229, pp. 22-39. Recuperado de <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Secretaría de Gobernación (SEGOB) y Secretaría de Salud (2018). *Registro Nacional de Población con Discapacidad*. Recuperado de https://snieg.mx/DocumentacionPortal/demografico/sesiones/doc_12018/6_Discapacidad.pdf.

Soto, F. (2016). *Emancipación mediante relatos digitales: La experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, CDMX.

Soto, F. (diciembre, 2021). *Día Internacional de las personas con discapacidad. Una oportunidad para repensar y transformar nuestras prácticas en el aula*. [Diapositiva de Power Point]

Torres, A. (2015). *Las percepciones de los docentes de nivel básico ante la educación inclusiva, en la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón en el Municipio de Tecámac, Estado de México*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, CDMX.

Vaeza, A. (2016). *Propuesta de un taller de arteterapia para adultos con depresión moderada desde el enfoque Junguiano*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM. México, CDMX.

Vázquez, J. (Coord.) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Ginebra: Organización Mundial de Salud.

Velázquez, R. y García, H. (2019). Sistema de Información en Discapacidad, ¿avanza o es reto constante? *Boletín CONAMED, Vol. 5, especial 2019*. Recuperado de http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin26/Besp26_13.pdf.

Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., y Vergudo, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 39(3), Núm. 227, pp. 5-18*. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_227.pdf

ANEXO 1

Glosario

Altar docente: Construcción simbólica de las representaciones y experiencias del docente ante su práctica cotidiana, con el objetivo de expresar y rendir gratitud por el trabajo realizado en sus años de servicio.

Anecdotario: Registro escrito y/o gráfico sobre los recuerdos, anécdotas y experiencias más significativas de los docentes en las aulas.

Cardumen: Grupo de peces que se mueven en conjunto, manteniendo una sincronía y polarización en su nadar. En referencia a la actividad planteada, se recurre al cardumen como metáfora del trabajo colaborativo y de la responsabilidad de liderar.

Círculo de reflexión: Espacio para dialogar e intercambiar experiencias, opiniones e ideas de manera crítica sobre lo acontecido durante las actividades del taller.

Collage: Técnica artística que consiste en pegar y/o dibujar sobre un papel, tela u otra superficie, diversos materiales como recortes, fotografías, flores, etc.; así mismo se pueden colocar palabras o frases que hagan alusión al tema que se está abordando.

Conciencia corporal: Noción global del cuerpo, el espacio y las sensaciones de los docentes, que permiten reubicar su corporalidad para participar en las actividades de taller de manera consciente.

Cuadro CQA: Estrategia de monitoreo y conciencia del proceso de aprendizaje, consiste en tres partes que propician un recorrido desde los conocimientos previos, ¿Qué conozco? (C), pasando por los intereses y motivaciones ante el tema a trabajar, ¿Qué quiero aprender? (Q), hasta la construcción de un nuevo aprendizaje, ¿Qué aprendí? (A).

Escudo docente: Herramienta de defensa y protección que está conformada por las habilidades, fortalezas y cualidades personales y profesionales de los docentes, por medio de las cuales podrá tener un instrumento ante las adversidades y retos que se puedan presentar en su salón de clases.

Fotografías vivientes: Representación estética de una fotografía significativa de los primeros años de docencia de los participantes, mediante la reinterpretación de los miembros de un equipo, observando las similitudes entre todas las fotografías.

IKIGAI: Filosofía japonesa cuyo concepto base es “la razón de vivir” o la “razón de ser”, consiste en la búsqueda e identificación de la satisfacción en lo que se realiza día con día, reconociendo en

primer lo lugar: lo que se ama, lo que el mundo necesita, lo que haría de manera gratuita y en lo que se es bueno, para posteriormente conjugar todo ello y lograr así tener un móvil claro de acción.

Mapa corporal: Silueta del cuerpo en la que se plasman, reconocen y representan las experiencias, las interacciones sociales y la cultura por las que el docente ha transitado. Se representan de la siguiente manera:

Mente - los sueños

Corazón - las pasiones

Brazo izquierdo - los objetivos

Brazo derecho - los miedos

Pie izquierdo - a dónde se quiere ir

Pie derecho - en dónde se está parado

Preguntas detonadoras: Cuestionamientos que el facilitador realiza a los participantes con el objetivo de guiar una reflexión ante un tema concreto, buscando la introspección y el pensamiento crítico.

ANEXO 2

Recomendaciones para el facilitador

Con el objetivo de generar una atmósfera de confianza y un ambiente de bienestar, cooperación y participación activa durante el desarrollo del taller, a continuación, se presentan algunas sugerencias para que el facilitador tome en consideración en el desarrollo de las sesiones y dinámicas con los participantes.

1.- Clima en el aula: Es de suma importancia que se propicie un entorno de bienestar y seguridad con y entre los participantes, ya que esto influirá en el desenvolvimiento y cooperación a lo largo de las sesiones y las dinámicas que se trabajen.

2.- Atmósfera de confianza: En todo momento se debe procurar que exista un ambiente de amabilidad y confort con y entre los participantes, a fin de que tengan la certeza de que al brindar sus opiniones éstas serán recibidas con respeto.

3.- Tiempos: Las sesiones del taller están estimadas a impartirse en un periodo de 2 horas y 30 minutos; están divididas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre; con la finalidad de que las dinámicas puedan realizarse en su totalidad y forma adecuada, brindando tiempo suficiente para el intercambio de opiniones de los participantes.

Por lo anterior es que se sugieren los siguientes tiempos para su ejecución:

- Tolerancia de 10 minutos para iniciar las sesiones.
- 15 a 20 minutos para las dinámicas de integración.
- 1 hora y 20 minutos para el desarrollo de las dinámicas.
- 20 minutos para un receso en el que los participantes puedan ir al sanitario, compartir un snack y convivir fuera del aula.
- 20 minutos para el cierre de la sesión, donde los participantes puedan intercambiar conclusiones, reflexiones y opiniones.

4.- Actitud con los participantes: Es deseable que, para llevar a cabo una ejecución dinámica de las sesiones, el facilitador propicie una participación activa, cordial y de respeto de los participantes.

5.-Espacio: Para el desarrollo óptimo de las dinámicas del taller se requiere de un aula amplia y despejada de mobiliario, que permita el libre desplazamiento de los participantes.

6.- Materiales: Es fundamental que previo al desarrollo de las sesiones, el facilitador se haya cerciorado del buen funcionamiento de equipos técnicos, reunido o solicitado previamente los materiales que se usarán en las actividades y realizado una revisión en la logística de la sesión.

7.-Vestimenta: Con el objetivo de que los participantes se sientan cómodos durante el desarrollo de las sesiones, se sugiere que usen ropa que les permita moverse libremente como pants, mallones, tenis, etc.

8.- Instrucciones: El facilitador debe procurar que, al brindar indicaciones para la ejecución de las actividades, éstas sean claras y concisas, esclarecer dudas y proporcionar ejemplos que permitan a los participantes tener una mejor comprensión.

9.- Supervisión de las actividades: En todo momento el facilitador debe tener comunicación con los participantes, supervisar las actividades y preguntar si tienen alguna duda, o si requieren algún apoyo.

10.- Constancia: Para que los participantes puedan obtener la constancia de participación de taller deben cumplir con una asistencia del 80%, entregar las evidencias solicitadas y presentar el proyecto final.

ANEXO 3

Cuestionario para explorar tu percepción y experiencia ante la discapacidad y las aulas inclusivas.

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer más acerca de tu experiencia docente y tu relación con la discapacidad y las aulas inclusivas. Está dividido en cuatro secciones: datos de identificación, preguntas abiertas, reactivos en escala y elaboración artística. En cada sección se especifican las instrucciones pertinentes. Te pedimos respondas con la mayor sinceridad. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, se espera que respondas desde tu experiencia en las aulas.

I. Datos de Identificación

1. Género.

Femenino
Masculino

2. Edad.

Menos de 30 años
Entre 30-39 años
Entre 40-49 años
Entre 50-59 años
Mas de 60 años

3. Años de experiencia en el sector educativo.

Menos de 5 años
De 6 a 10 años
De 11 a 15 años
De 16 a 20 años
De 21 a 25 años

Más de 25 años

4. Nivel académico en que imparte clases.

Educación inicial

Educación Básica Primaria

Educación Básica Secundaria

Educación Media Superior o Bachillerato

Educación Superior

5. Cargo académico.

Profesor titular

Profesor auxiliar

Profesor de clases especiales (educación física, artes plásticas, danza, computación, etc.)

6. Dedicación

Medio tiempo.

Tiempo completo.

II. Preguntas abiertas

En esta segunda sección se presentan preguntas abiertas para que puedas narrar tus concepciones y experiencias en tu práctica docente. Te pedimos respuestas con la mayor sinceridad. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

7. ¿He tenido alumnos con discapacidad en mi salón de clases?

8. ¿Cómo defino la discapacidad?

9. Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales son...

10. ¿En qué consiste una Educación Inclusiva para mí?
11. ¿La educación inclusiva es trabajo de...?
12. ¿Cómo organizo mis actividades en el salón de clases para los alumnos con discapacidad?
13. Si los alumnos con discapacidad no logran los mismos resultados que el resto de los alumnos ¿de quién es la responsabilidad?
14. Como definiría la educación inclusiva actual que se lleva a cabo en la institución en la que laboro.
15. ¿Cuál es mi preocupación como docente hacia los alumnos con discapacidad en las aulas inclusivas?
16. Para una mejor atención a la diversidad ¿cuál sería la mejor metodología de trabajo?
17. ¿Qué es para mí la sensibilización?
18. ¿He tenido algún acercamiento con alguna disciplina artística?
19. ¿Qué espero del Taller de Sensibilización?

III. Opinión

A continuación, presentamos reactivos para conocer tu opinión acerca de las aulas inclusivas y la diversidad. Para ello, te pedimos respuestas con la mayor sinceridad posible. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Te presentamos la siguiente clave que debes considerar para las distintas opciones de respuesta:

4=Totalmente en desacuerdo, 3=En desacuerdo, 2=De acuerdo y 1=Muy de acuerdo.

Coloca un X en el cuadro correspondiente y posteriormente justifica tu respuesta.

	1	2	3	4
20. Es un deber de las escuelas atender a todo el alumnado.				
Justifica tu respuesta:				
21. La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa (docentes, alumnos y directivos).				
Justifica tu respuesta:				
22. Los alumnos con discapacidad están mejor atendidos en centros de educación especial.				
Justifica tu respuesta:				
23. Trabajar con alumnos con discapacidad es un trabajo añadido para los docentes.				
Justificar tu respuesta:				
24. Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula.				
Justificar tu respuesta:				
25. Los alumnos con discapacidad precisan de numerosas modificaciones en el curriculum para poder alcanzar los objetivos académicos.				
Justifica tu respuesta:				

Fuente: Cuestionario adaptado de Herrera, Et, al. 2017 y Colmenero, Ma, et, al. 2015.

IV. Elaboración artística

En el apartado siguiente construye a través de un dibujo, collage, cuento o técnica mixta tu concepto de discapacidad o inclusión, puedes elegir solo uno de los conceptos o incluir ambos, asimismo, puedes utilizar los materiales que quieras (acuarelas, colores, imágenes, palabras, papel, etc.).

ANEXO 4

Evaluación del taller

El siguiente cuestionario tienen como objetivo conocer tu opinión y experiencia acerca del “Taller para docentes mediado por el arte, como apoyo a una educación inclusiva en el trabajo con alumnos con discapacidad”, así como del desempeño y actitud del facilitador; para ello a continuación te presentamos dos secciones con una serie de preguntas sobre cada rubro. Te pedimos respuestas con la mayor sinceridad. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

1. ¿Las sesiones del taller fueron llevadas a cabo en tiempo y forma?
2. ¿El tiempo dedicado a cada sesión fue el suficiente? ¿por qué?
3. ¿Se alcanzaron los objetivos establecidos por medio de las actividades realizadas?
4. ¿Los temas se abordaron de forma adecuada y completa? En caso contrario, menciona cuáles temas no se cubrieron.
5. ¿Las actividades realizadas basadas en el arte te permitieron reflexionar, reconstruir y abordar problemáticas desde un marco de referencia distinto?
6. ¿Consideras que lo aprendido puede ser útil para tu desarrollo personal y/o profesional?
7. ¿Las actividades permitieron e incentivaron el trabajo colaborativo entre los participantes?
8. ¿Las actividades te permitieron y motivaron ser creativo?

I. Sobre el facilitador

9. ¿Te acompañó, asesoró y resolvió tus dudas durante las sesiones?

10. ¿Fue respetuoso y amable durante el desarrollo de las sesiones?

11. ¿Propició un ambiente de confianza para la participación y el diálogo?

12. ¿Fue claro y ordenado con las instrucciones?

13. ¿Fue flexible y proactivo ante las necesidades del grupo?

II. Comentarios y sugerencias

14. ¿Qué podría mejorarse del taller?