

ISSN 0719-9953

CUADERNOS DE INCLUSIÓN

en Educación Superior

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile

Nº3 | Marzo 2019



CÁTEDRA UNESCO
DE INCLUSIÓN A
LA EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE



CÁTEDRA UNESCO
DE INCLUSIÓN A
LA EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

CUADERNOS DE INCLUSIÓN

Nº 3 | Marzo, 2019

Director de la revista:

Dr. Francisco Javier Gil Llambías

Director de la Cátedra UNESCO de

Inclusión a la Educación Superior Universitaria

Universidad de Santiago de Chile

francisco.gil@usach.cl

Comité editorial:

Dr. Patricio Miranda Rebeco – Editor

Dra. Beatrice Ávalos – *CIAE U. de Chile*

Dr. Sebastián Donoso – *U. Talca*

Dr. Joaquín Gairín – *U. Autónoma de Barcelona*

Mg. Máximo González – *U. de Santiago*

Mg. Karla Moreno – *Cátedra UNESCO*

Dra. Marcela Orellana – *U. de Santiago*

Mg. Catherine Roy-Boulanger – *Consortium d'animation sur la
persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)*

Dr. Patricio Silva – *U. de Leiden*

Dr. Ernesto Treviño – *CENTRE UC*

Paulina Verdejo – *UTFSM*

Cátedra Unesco de Inclusión a la Educación Superior Universitaria

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia,

Universidad de Santiago de Chile

Correo electrónico: cuadernos.paiep@usach.cl

Sitio web: www.paiep.usach.cl

SUMARIO

3

Prólogo.

Patricio Miranda Rebeco

5

Transversalidad de Género e Institucionalidad para avanzar en la igualdad y la inclusión en la educación superior: una experiencia de la Universidad de Santiago de Chile.

Amaya Pavez Lizarraga, Cristina Arenas Mejía, Cecilia Baeza Correa, Pamela Caruncho Franco, Geraldine Pavie Olivera.

18

Educación, expectativas y salud: relación virtuosa dirigida a adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Ximena Barros Rubio.

32

Derechos lingüísticos en Chile para la diversidad Sorda: Un camino a la Educación Superior.

Gina Morales Acosta, Jorge Cortés-Monroy de la Fuente, Freddy Vásquez Yali, Macarena Reyes Yáñez, Wanda Espejo Contreras.

52

Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile.

Luis David Torres Yáñez.

63

Hacia un modelo para la construcción de buenas prácticas docentes de educación básica en contextos de vulnerabilidad social y educativa: el caso de una escuela primaria de Ciudad de Victoria, Estado de Tamaulipas, México.

Luis Iván Sánchez Rodríguez, Amelia Castillo Morán, Robert Baar.

Prólogo

El número 3 de *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior* avanza en la problematización, indagación y circulación de experiencias de expertos-as, investigadores-as y profesionales sobre la importancia e impactos de diversas formas de exclusión social ligadas a diferencias moralmente agravadas, simbólicamente violentadas y estructuralmente limitadas o simplemente marginadas del acceso equitativo a la educación superior. Cada uno de los cinco trabajos que se presentan pone en foco alguna de tales diferencias deslegitimadas, ya sea por razones de género, de discapacidad y/o de carácter socio-económico.

1. El artículo, ***Transversalidad de Género e Institucionalidad para avanzar en la igualdad y la inclusión en la educación superior: una experiencia de la Universidad de Santiago de Chile***, presenta una experiencia educativa para incorporar la perspectiva de género a nivel de la institucionalidad en el campo universitario, específicamente en el caso de la Universidad de Santiago de Chile. Expone que, a través de un proceso asociativo, se construyó un programa de formación de sensibilización y formación en la temática de género denominado *Diplomado de Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico* de la Cátedra UNESCO de Inclusión de la Universidad de Santiago de Chile, cuya contribución institucional reside en formar masa crítica para favorecer y dinamizar la implementación de la perspectiva de género en la institución.
2. El artículo, ***Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile***, postula que los procesos de inclusión en su complejidad, requieren tanto de compromisos institucionales y comunitarios para el desarrollo de apoyos personales hacia el estudiantado, como de estrategias que busquen una transformación de la enseñanza y evaluación mediante el trabajo directo con los y las docentes, como agentes relevantes y críticos para la efectiva inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. En ese marco se da cuenta de los aprendizajes y experiencias en el desarrollo de una estrategia de vinculación con las Unidades Académicas, que se inicia el año 2016 en carácter piloto y que actualmente se encuentra en etapa de consolidación.
3. El artículo, ***Derechos lingüísticos en Chile para la diversidad Sorda: Un camino a la Educación Superior***, presentan elementos que problematizan el ser y estar de la población en diversidad sorda ante situaciones comunicativas desiguales para el ingreso o cupo en la

educación escolar ya desde la primera infancia, lo que repercute en el ingreso a la educación superior. Ante esto, el estado debe asumir la plena responsabilidad de proteger los derechos lingüísticos en pro del conocimiento y aprendizaje y de la Sordedad para el uso de la lengua materna que posibilita la construcción de sujeto que desarrolle un pensamiento complejo en todas sus dimensiones, así como el acceso a la lengua de señas en vocabulario pedagógico durante el proceso de educación inicial, básica y media que soporte las demandas de la educación superior a la cual aspira.

4. ***El artículo, Educación, expectativas y salud: relación virtuosa dirigida a adolescentes en situación de vulnerabilidad***, postula que la salud biopsicosocial comprende que los estados de salud y enfermedad se encuentran determinados por factores biológicos, psicológicos y sociales. Durante la adolescencia, la salud biopsicosocial atraviesa períodos críticos, cuya resolución repercutirá en la vida del futuro adulto. La resolución de estos conflictos se relaciona con las decisiones que toman los y las adolescentes, basados en sus expectativas y proyectos de vidas. Sobre ambos, el ambiente educacional puede tener fuerte influencia, ya que favorece la formación del sí mismo y la entrega de contenidos. El objetivo de este artículo es presentar la relación virtuosa entre educación y salud biopsicosocial que beneficiaría a adolescentes en situación de vulnerabilidad, mediante la modelación de sus expectativas y proyectos de vida.
5. El artículo, ***Hacia un modelo para la construcción de buenas prácticas docentes de educación básica en contextos de vulnerabilidad social y educativa: el caso de una escuela primaria de Ciudad de Victoria, Estado de Tamaulipas, México***, en este escenario se avanza en la formulación de un modelo de atención e intervención que permita a los docentes construir y desarrollar buenas prácticas en tales contextos. Se presenta y discute una experiencia de práctica docente desarrollada en una Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) al interior de una escuela primaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas (México), que atiende a 400 estudiantes, de los cuales se tipifican 50 con diagnóstico clínico y pedagógico, los que constituyeron la población objeto de trabajo. La experiencia propuesta como una buena práctica docente se enmarca en: a) el análisis contextual; b) la planeación y organización de las estrategias y los apoyos; c) la implementación, seguimiento y sistematización de las estrategias y apoyos; y d) la evaluación de las acciones.

Estas contribuciones se enmarcan institucionalmente en la tradición de una universidad que asume el rol histórico que la sociedad le ha entregado en cuanto a captar a los mejores estudiantes y favorecer la

movilidad social, lo que exige creciente independencia de condiciones sociales, económicas, culturales, funcionales, de género, entre otras., tanto en el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. Esperamos que estos artículos sean un aguijón para problematizar, develar, traer a crítica, políticas, instituciones y prácticas naturalizadoras de formas simbólicas y estructurales de exclusión en el campo de la educación superior.

Dr. Patricio Miranda Rebeco
Editor

Transversalidad de Género e Institucionalidad para avanzar en la igualdad y la inclusión en la educación superior: una experiencia de la Universidad de Santiago de Chile

Amaya Pavez Lizarraga¹ (amaya.pavez@usach.cl) | Antropóloga Social. Enfermera-Matrona. Magíster en antropología y Desarrollo. Dra. en Antropología.

Cristina Arenas Mejía² (cristina.arenas@usach.cl) | Economista. Magíster en Gestión y Políticas Públicas.

Cecilia Baeza Correa³ (cecilia.baeza@gmail.com) | Antropóloga Social. Magíster en Estudios de Género y Cultura.

Pamela Caruncho Franco⁴ | Profesora de Filosofía. Magíster en Educación. Dra. (c) Estudios interdisciplinarios de Género.

Geraldine Pavie Olivera⁵ | Enfermera.

.....

RESUMEN

Presentamos una experiencia educativa para incorporar la perspectiva de género en la institucionalidad de las universidades, en este caso, en la Universidad de Santiago de Chile. A través de un proceso asociativo, se construye un programa de formación de sensibilización y formación en la temática de género denominado *Diplomado de Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico* fundado en tres pilares teórico-valóricos que sustentan su creación: el plan estratégico de la Universidad; el modelo educativo, orientado al aprendizaje profundo y la teoría de género con su propuesta de *mainstreaming* o transversalidad y cuyo objetivo es contribuir en la implementación de la perspectiva de género en la institución. El programa se sustenta en la epistemología constructivista con un diseño pedagógico que incentiva el aprendizaje profundo de las personas participantes. La Universidad de Santiago de Chile en coherencia con los valores institucionales y con las directrices nacionales e internacionales, crea este programa de educación continua para sensibilizar y formar a funcionarios y funcionarias en la pertinencia de abordar su quehacer laboral con perspectiva de género.

PALABRAS CLAVE

Género, instituciones, transversalidad de género, educación superior, igualdad.

¹ Académica de Salud Pública Facultad de Ciencias Médicas Universidad de Santiago de Chile, directora Diplomado de Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico. Amaya.pavez@usach.cl

² Economista, experta en educación continua. Universidad de Santiago de Chile

³ Coordinadora Diplomado de Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico. Escuela de Obstetricia. Universidad de Santiago de Chile.

⁴ Filósofa, docente diplomado de Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico.

⁵ Enfermera, docente Escuela de Enfermería. Universidad de Santiago de Chile

INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia educativa para incorporar la perspectiva de género en la Universidad de Santiago de Chile. A través de un proceso asociativo, se construye un programa de formación de sensibilización y formación en la temática de género denominado Diplomado de Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico patrocinado por la Cátedra UNESCO de Inclusión de la Universidad de Santiago de Chile, que tiene por objetivo contribuir en la implementación de la perspectiva de género en la institución.

Identificamos tres pilares teórico-valóricos que sustentan su creación, estos son: el plan estratégico de la Universidad; el modelo educativo (Universidad de Santiago, 2013), orientado al aprendizaje profundo y la teoría de género con su propuesta de *mainstreaming* o transversalidad.

El plan estratégico de la Universidad de Santiago propone disminuir brechas sociales a través del desafío de la inclusión promovido desde el valor institucional de respeto a las personas. En consistencia, es crucial avanzar en la igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo a las personas del colectivo LGTBQ+ que conforman la comunidad universitaria e iniciar el proceso de sensibilización y capacitación en la temática de género.

Para ello, se organiza un trabajo mancomunado entre el Programa de Responsabilidad Social que, en ese momento incluía el punto focal de género, y es el encargado de materializar la expresión de la ética institucional y su postura valórica respecto de la inserción de la universidad en la sociedad, cuya misión es potenciar las iniciativas y acciones específicas de inclusión social, sello distintivo de nuestra institución

(VIME, 2018); el Departamento de Educación Continua quien resguarda la calidad y pertinencia de la educación continua institucional, generando y gestionando redes de colaboración entre los diversos actores de la educación continua de la Universidad y organizaciones pública y privadas. En su concepción de la educación continua reconoce la responsabilidad de la formación permanente en el curso de vida de las personas (VIME 2018), es por ello que propicia un desarrollo de capacidades que potencien el desempeño laboral y la calidad de vida personal; y tres Facultades, Ciencias Médicas, Humanidades y Administración y Economía, que a la fecha habían iniciado un trabajo reflexivo sobre esta temática.

En esta asociación positiva el modelo educativo de la Universidad es central porque tiene una convergencia con la teoría de género al proponer ambas incentivar procesos significativos que involucra a la persona en sus distintas dimensiones de aprendizaje, cognitivo y emocional. Es la Unidad de Innovación Educativa de la Vicerrectoría Académica quien asesora en el modelo pedagógico del programa.

El Diplomado se sustenta en el modelo educativo constructivista, propone generar una reflexión crítica sobre las desigualdades de género en la sociedad y al interior de la Universidad. Esta introversión se trabaja en conjunto entre docentes y los/as estudiantes, buscando generar transformaciones significativas en las personas, en sus ámbitos privados y laborales. En el diseño se utilizó la propuesta de secuencia didáctica de Sanmartí (2002) que propone el desarrollo de cuatro fases en el proceso de aprendizaje: *exploración*, que consiste en actividades orientadas a promover que los y las estudiantes identifiquen el objeto de estudio y

formulen sus propios puntos de vista; *introducción de conocimientos*, que consiste en proponer actividades que favorezcan la identificación de nuevos puntos de vista en relación a los temas objeto de estudio, formas de resolver los problemas, definición de conceptos y relación entre conocimientos previos y nuevos; *síntesis*, en esta fase se busca que los y las estudiantes logren construir el conocimiento en la interacción con los o las profesores-as y sus compañeros-as. Pero la síntesis en sí, la hace cada estudiante a partir de lo que ha aprendido, plasmando este conocimiento en el reconocimiento de modelos elaborados y en la capacidad de comunicarlos; y *generalización*, esta fase propicia que los y las estudiantes se planteen nuevas cuestiones sobre la temática estudiada, que utilicen distintos lenguajes para explicitar sus representaciones, porque el modelo elaborado es provisional e irá evolucionando y enriqueciéndose a medida que se aplique a nuevas situaciones.

Esta propuesta de secuencia didáctica es dinámica y continua, busca lograr un aprendizaje profundo a través del desarrollo de las capacidades reflexivas y analíticas sobre nuevas ideas que se contrastan e integran a los conocimientos previos de cada estudiante sobre el tema. Amplía la comprensión del fenómeno de forma significativa, con lo cual puede ser un insumo para otros problemas posteriormente (Ausbel 2010, Yepes 2011).

Para lograr un aprendizaje profundo se necesita utilizar altos niveles de habilidades cognitivas, requiriendo analizar e integrar el conocimiento en nuevas dimensiones y significados que, en este caso se basan en las situaciones vividas en la realidad compleja que los o las estudiantes han experimentado en su vida diaria. De forma tal de integrar y relacionar de

forma crítica la información nueva, a través de la experiencia de aprendizaje al pasar por la secuencia didáctica completa. Aproximándose a un aprendizaje significativo en el que los nuevos conocimientos transforman la estructura cognoscitiva que, a su vez, favorecen la adquisición de nuevas estructuras cognitivas cuando demuestra la capacidad de reconstruir un nuevo planteamiento respecto del tema que se le propone aprender. Un aprendizaje profundo, promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes de por vida (Biggs, 1989), de modo similar a la propuesta de la teoría de género que busca transformar realidades. Este modelo de aprendizaje permite transferir lo aprendido y aplicarlo a otros contextos.

MARCO CONCEPTUAL

El género es un constructo teórico de análisis de la sociedad, que permite develar las desigualdades e inequidades estructurales asociadas al valor del sexo y su significación cultural. Tensiona la reproducción hegemónica de las sociedades al reivindicar los derechos humanos para las mujeres y personas de la diversidad sexual y de género. Abre nuevas propuestas de construcción social de los sexos y de su correlato cultural sustentadas en el eje de la igualdad-equidad. Esta es una propuesta de cultura alternativa que remece al sistema sexo-género y al orden establecido heteronormativo, siendo un revulsivo para los grupos de interés hegemónicos (Pavez, 2018).

La teoría de género define este constructo como la relación de poder asimétrica entre hombres y mujeres establecida culturalmente (Méndez, 2007), visibiliza la cosmovisión androcéntrica del orden social

de linaje paterno con la figura del padre como sujeto que detenta el poder y origina el marco de significados que organizan la vida social en una cosmogonía representada en el patriarcado. Es la primera desigualdad humana que significa a las personas antes de su nacimiento, construyendo un orden heterosexual diferenciado entre hombres y mujeres (Millet, 1987) donde la feminidad es subordinada a la masculinidad y, por tanto, las mujeres a los hombres.

Es en la Conferencia de Beijing del año 1995 cuando se adopta el término género frente al de sexo en el lenguaje institucional. Manifestando la importancia de incorporar la perspectiva de género en la gestión institucional y la transversalidad de género o *gender mainstreaming* como la estrategia para crear políticas públicas sensibles al género. La perspectiva de género implicó poner en cuestión la idea implícita de que las políticas públicas sean neutrales respecto al sistema sexo/género, ya que éstas reproducen las estructuras sociales en cuya base se encuentra la desigualdad, por tanto, el objetivo fue “conseguir que todas las políticas públicas sean formuladas, ejecutadas y evaluadas con perspectiva de género” (Bustelo, 2004:34). Esto llevó a que los Estados y organizaciones participantes se comprometiesen a incluir la perspectiva de género en todas las instituciones: políticas, procesos de planificación y toma de decisiones.

La aplicación de esta estrategia se sustenta en la premisa de que todas las relaciones entre hombres y mujeres y su participación social están condicionadas por el sistema de género androcéntrico, patriarcal y sexista. La transversalidad de género requiere construir políticas que modifiquen las características y la relación entre mundo público y mundo privado y

eliminar la base cultural y política que ha sustentado la jerarquía asimétrica entre lo masculino y lo femenino en la organización social (Astelarra, 2005). Esto, supone un cambio cultural a nivel de sociedad y de individuos que avance en la igualdad entre mujeres y hombres, especialmente en el ámbito institucional.

Uno de los grandes obstáculos es que las decisiones políticas y cotidianas frecuentemente son consideradas indiferentes respecto al género, sin ser percibido su contenido sexista. No obstante, tienen un impacto distinto en mujeres y hombres, aunque este resultado no sea deseable. Si bien se ha avanzado en la ciudadanía igualitaria para mujeres y hombres, todavía no se ha alcanzado el ejercicio pleno de los derechos políticos ni sociales por igual, la resistencia cultural individual y de las instituciones justifica las diferencias por sexo-género en las prácticas sociales (Pavez, 2008), la persistencia simbólica de la desigualdad como eje estructurante de la sociedad, hace que la transversalidad de género sea un desafío mayor en tanto debe inducir a cambios en las políticas públicas, en la cultura organizacional de las instituciones y en las personas que forman parte de las organizaciones.

La desigualdad de Género es una realidad, reconocida a nivel nacional y mundial, es así que los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015) destacan su importancia en el objetivo N°5 Igualdad de Género “Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además es crucial para acelerar el desarrollo sostenible”, y en la Agenda 2030. El análisis que distintas organizaciones internacionales han realizado, muestra que este objetivo es clave para comprender las desigualdades sociales y que éstas son transversales a la sociedad

contemporánea. Proponen abordar la desigualdad de género de forma transversal en la agenda pública, de esta forma la CEPAL (2016) propone estrategias para la implementación de la Agenda 2030 con perspectiva de género: “Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible”. Por su parte, la UNESCO (2015), también incorpora al género como un eje central a considerar en la educación y destaca la importancia de las universidades en el proceso de transformación de la sociedad hacia la igualdad entre hombres y mujeres:

“La UNESCO reconoce la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas como una de sus dos prioridades globales (...) [contribuye] a la ejecución del ODS 5 (...) y promueve una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje permanente para todos (...) para todos como una fuerza clave en la erradicación de la pobreza”.

La relevancia de las desigualdades sociales reflejadas por el género, hacen que se construya un indicador específico que nutre al Índice de Desarrollo Humano (IDH) y que sea incluido en la agenda internacional de la ONU como el objetivo número 5 de desarrollo sostenible y como un tema transversal en la agenda 2030 de la Asamblea de las Naciones Unidas.

Chile presenta una desigualdad estructural según declara el PNUD (2017) en su informe “Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile”, es un país marcado históricamente por una desigualdad estructural que aumenta su desigualdad cuando se analiza su desarrollo desde la perspectiva de la desigualdad de género. En el informe de Desarrollo Humano 2018, se muestra como el país forma parte del grupo de los países con un desarrollo muy alto,

ocupando la posición 44 con un IDH de 0,843. Al ajustar el IDH a la desigualdad, el país se mantiene en la categoría de desarrollo muy alto, pero, al ajustarlo al índice de desigualdad de género, el país se sitúa en la posición 72, bajando a la categoría de desarrollo alto (PNUD 2018).

Esto nos dice que, siendo la desigualdad socioeconómica condición reconocida en el país, es la desigualdad de género el tipo de brecha que más afecta a la sociedad chilena. La desigualdad de género es transversal y se potencia con otras condiciones marcadas por la desigualdad. Estas cifras representan la complejidad de la desigualdad y la centralidad de la brecha de género en el desarrollo del país. Es preciso superar esta situación si se quiere establecer una sociedad chilena cimentada en los derechos humanos y en la democracia con perspectiva de género, que en palabras de Marcela Lagarde (1986) supone la construcción de otro tipo de relaciones democráticas y otro modelo democrático que incluya no solamente a las mujeres, sino que, más complejo aún, se modifique el posicionamiento de los hombres y se establezcan relaciones democráticas en el sistema sexo-género.

En la intención de avanzar hacia la igualdad, Chile se adscribe a los lineamientos de la ONU y de la agenda 2030, junto con la propuesta de la UNESCO que determina la centralidad del género para una educación de calidad. Es destacable el rol que da a las universidades como agentes de cambio en la formación de personas a través del proceso educativo superior.

Cabe señalar, por lo relevante para la formación y educación de las personas, que estamos viviendo un cambio profundo en el sistema sexo-género marcado por la ruptura del binarismo. Es decir, el

cuestionamiento de la heteronormatividad, lo que implica una objeción a la hegemonía de la heterosexualidad. Son las nuevas generaciones, quienes llevan la vanguardia en este cambio cultural en que se produce una distancia profunda con la generación antecesora, que dificulta la intersubjetividad en torno a los significados de la feminidad y masculinidad, pone en tensión las representaciones de los sexos y de las relaciones entre las personas, como también la institución de la familia tradicional y los valores de tradición puritana mantenidas en la cultura de la imagen y buen hacer. Esta brecha de género, es uno de los temas emergentes en la educación superior: la institución, sus funcionarios-as y académicos-as son interpelados e interpeladas por su acrítica adscripción al orden preestablecido, normalizado a través de la naturalización de las desigualdades entre hombres y mujeres y comunidad LGTBIQ+.

LA EXPERIENCIA DEL DIPLOMADO DE TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO

La Universidad de Santiago de Chile en el año 2007 inicia un proceso reflexivo sobre el género en la educación superior, ese año a través de un proyecto MECESUP indaga en las brechas de género en la formación de postgrado específicamente en programas de doctorado. De esa investigación surgen líneas de trabajo para abordar la brecha de género en la Universidad. En el año 2015 la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio instala la temática de género al interior de la Universidad con el objetivo de continuar trabajando en las propuestas presentadas en la primera iniciativa. Para ello, crea el punto focal de

género e invita a la comunidad universitaria a constituir una red de género institucional conformada por tres estamentos: académico, funcionario y estudiantes. Esta red tenía el propósito de reflexionar sobre género y proponer bases para una política de género institucional y acciones para concretarla.

Se promovió un proceso participativo eminentemente inductivo para construir una propuesta relacionada directamente con la especificidad cultural de la organización.

Los primeros encuentros estuvieron marcados por la expresión reivindicatoria y catártica de la comunidad universitaria, la necesidad de reconocimiento de las brechas de igualdad que vivían las mujeres y la comunidad LGTBIQ+, fue un imperativo que requirió de tiempo para escuchar y comprender las huellas emocionales con que marca la desigualdad e inequidad a estos dos colectivos estructuralmente subordinados. El acompañamiento asertivo fue una primera fase de este proceso inductivo, en las reuniones se evidenciaba desconcierto, dolor, incomprensión y molestia. El conocer y reconocer a la comunidad de la universidad en torno a la situación de género, saber qué queríamos como institución, cuáles era nuestras capacidades y aquellas que debíamos construir, era congruente con la política de vinculación con el medio que se iniciaba, la cual partía con la premisa de vincularse con el medio interno al tiempo que fortalecía el ejercicio al exterior de la Universidad.

Las reuniones fueron periódicas, más intensas en la primera fase. A medida que se fue avanzando en el diálogo y reconocimiento de las vivencias y de la importancia de abordar en conjunto los desafíos de género, se fueron forjando confianzas mutuas que

convergió en encuentros efectivos, reflexivos y propositivos. De este trabajo, surgieron necesidades y se valoraron recursos que la universidad tenía. El gobierno central con la red de género, identificaron los aspectos prioritarios a desarrollar, uno de ellos fue la necesidad de aunar la acepción del concepto de género, dado que la mayor parte de las personas que conformaban la red no tenía formación en este tema, quienes en su mayoría habían respondido a la invitación por una motivación personal. Se observó una distancia teórica importante entre académicas y el resto de las integrantes, más del 95% eran mujeres, pero no en lo vivencial.

Para concretar este objetivo de sensibilizar y formar a la comunidad universitaria se acordó realizar un programa de diplomado para los-as funcionarios-as y académicos-as de la universidad, dado que tenían en común el lugar de desempeño laboral y la filiación institucional. Al estudiantado se le ofrecería un curso integral a través de la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, para ajustarse mejor a las necesidades de este estamento. Era perentorio el compartir el bagaje teórico sobre género, hablar el mismo idioma e instalarlo en la universidad.

Paralelamente a esta propuesta de acción educativa, la red tuvo un acompañamiento de la Dirección de Desarrollo Institucional y se acordó un plan de desarrollo de la temática de género conectada al Plan Estratégico Institucional, de esta forma se valoró e identificó la pertinencia con las áreas misionales de la Universidad, gestión, académica, investigación, vinculación con el medio y apoyo al estudiante.

Así, se consideró relevante la construcción de la política de género de la Universidad de Santiago, el

abordaje de la información sobre la investigación de género en la Universidad, en docencia la necesidad de inclusión explícita de la temática en las asignaturas de las distintas carreras. Por otro parte, la rectoría solicitó a la Fiscalía en conjunto con la red de género institucional, la construcción del primer “Protocolo de Política Institucional de prevención, sanción y reparación frente al acoso sexual, de género y otras conductas discriminatorias de la Universidad de Santiago de Chile”.

Este diplomado respondió a la necesidad de formación y sensibilización en género de la comunidad de funcionaria y académica. Tuvo el apoyo de Educación Continua y el Programa de Responsabilidad Social, por ser coherente con sus objetivos. La tuición académica fue responsabilidad de la Facultad de Ciencias Médicas y contó con la colaboración de la Escuela de Psicología y la Facultad de Administración y Economía. De forma que, el programa tuvo una perspectiva interdisciplinar que respondía a los valores institucionales de respeto e inclusión por medio de una acción coordinada entre el gobierno central, facultades y red de género. Abordar las brechas de género, a través del enfoque de transversalidad fue una iniciativa pionera en ese momento. Dado que, todavía se consideraba la pertinencia de género de forma fragmentada y no sistémica.

Esta matriz transversal a toda la organización, permitiría mediante un trabajo sincrónico y diacrónico, favorecer la incorporación de la perspectiva de género a nivel institucional incidiendo en un cambio en la cultura organizacional de la Universidad. En esta primera versión, se optó por hacer un programa inclusivo para todos y todas los-as funcionarios-as de la universidad indistintamente del estamento al que

perteneciesen y la formación que tuviesen. El supuesto subyacente era que todas las personas compartían la organización indistintamente del espacio y rol que tuviesen. Además, la universidad como institución reproducía el orden social de forma que, se constituía en un reflejo a escala de la sociedad chilena y, por tanto, también se reproducía el sistema sexo-género cuyo sustrato teórico se basa en la complejidad.

Por tanto, era preciso desarrollar un programa que permitiera expresar y reflexionar colectivamente sobre las relaciones de poder entre hombres y mujeres y comunidad LGTBIQ+ y la consecuencia en la distribución de privilegios, roles y estatus y los derechos asociados. Esta apuesta, requirió un foco central basado en el reconocimiento de una organización heterogénea y diversa, donde las interacciones sociales reproducen el orden preestablecido de exclusión como un vaso comunicante entre sociedad e institución. El propósito del programa fue acercar a las personas al enfoque de género mediante el descubrimiento de la pertinencia del género en su cotidianidad. Para ello, fue preciso profundizar en la base de la teoría de género que permitiera comprender las desigualdades de género y las relaciones de poder que les subyacen y, además, diera la posibilidad de aplicar acciones transformadoras en los espacios laborales de cada persona.

El proceso de creación del diplomado se extendió durante los años 2015 hasta el 2017, año en el que se inaugura la primera versión del Diplomado de *Transversalidad de Género e Institucionalidad: un enfoque teórico y práctico*, cuyos objetivos fueron:

- *Fomentar las políticas para la igualdad de género.*

- *Formar y capacitar en la perspectiva de género a funcionarios/as de las instituciones públicas e instituciones privadas sin fines de lucro, cuya misión esté orientada a la responsabilidad social.*
- *Desarrollar capacidades institucionales y en las personas, relativas a los derechos y deberes para implementar la igualdad de género.*
- *Fortalecer la permanente actualización y modernización de las instituciones.*

Esta primera versión fue exclusiva para personas que trabajaban en la Universidad de Santiago de Chile, se impartió gratuitamente en arancel y matrícula por resolución de rectoría, consistente con los derechos de las personas, se impartió en horario laboral, por esto fue requisito contar con la autorización de la jefatura. El financiamiento fue otorgado principalmente por el Departamento Educación Continua y Programa de Responsabilidad Social Universitaria de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio. La Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Administración y Economía y Escuela de Psicología aportaron con académicos y académicas docentes de esta primera versión. Para mantener la coherencia interna con el modelo educativo, el diseño del programa tuvo la asesoría de la Unidad de Innovación Educativa antes de impartirlo y posteriormente para su mejora y de la Unidad de Evaluación, quienes se constituyeron en evaluadores externos a la dirección del programa al finalizar esta primera versión. Ambas instancias forman parte de la Vicerrectoría Académica.

A partir del año 2018, la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria de la Universidad de Santiago, patrocina el programa de diplomado, es una propuesta innovadora y emergente en la temática de género a la sociedad chilena que está

alineada con las directrices internacionales sobre derechos humanos y, en específico, sobre los derechos de las mujeres, cuyo hito se constituye en Beijing en el año 1995 en la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Desde esa fecha, se inicia el proceso de transversalidad de género principalmente en Europa y se constatan en 20 años los beneficios para el desarrollo de los países que significan avanzar en la igualdad y equidad de género. Por su parte, el Estado chileno en la intención de avanzar hacia la igualdad adquiere el compromiso por disminuir las brechas de género en el país y reafirma su compromiso con la agenda 2030 de la Asamblea de las Naciones Unidas.

Esta agenda incluye 3 objetivos que se influyen sinérgicamente: el objetivo N°3 Salud y bienestar, el objetivo N°4 Educación y calidad y el objetivo N°5 Igualdad de Género. Si bien todos los objetivos son interdependientes, en estos tres objetivos se expresa una interdependencia estructural que puede ser abordable a través de políticas y planes de acción vinculantes. Entre ellos el sistema sexo-género es clave para comprender las inequidades de salud y educación en el contexto de las desigualdades de género, esta premisa es compartida por la Cátedra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior de la Universidad de Santiago en su quehacer por la inclusión y eliminación de las fisuras culturales que conllevan exclusión y segregación.

El patrocinio de esta Cátedra proporciona al diplomado un respaldo teórico, ético y humanista que, a su vez, orienta, inspira contribuye al desarrollo del mismo en la institucionalización del programa en la Universidad de Santiago de Chile. Entrar en la reflexión activa sobre género implica una dimensión organizacional hacia el cambio dirigido a la igualdad y

equidad. Esto supone, un fuerte remezón a los privilegios y una ruptura con las diferencias para justificar la desigualdad. A su vez, conlleva fuerte resistencia que puede ser amilanada a través de la comprensión de los mandatos culturales de género y su sujeción a todas las personas con mayor o menor intensidad.

También influye en los y las estudiantes, en su formación, no solo como profesionales, sino también en su condición de personas, sujetos políticos en consolidación. Que, a su vez, son nexos entre la Universidad y las familias y, como es sabido, las primeras generaciones de estudiantes universitarios favorecen la movilidad ascendente de sus familias que se refuerza con la transmisión de la reflexión de género en el espacio privado.

En consecuencia, el sensibilizar y capacitar en género, afecta al entorno debido a que se abre la percepción de mundo al incluir a la diversidad antes devaluada e invisibilizada. El feminismo y el género comparten principios de interdependencia y ecología. De modo que, la Universidad es una institución formadora y transformadora de sociedad como señalaba el lema sello de la Universidad de Santiago “formando personas transformando país” y afrontar la asimetría de género es un desafío mayor, por ser una condición inherente a la estructura androcéntrica de la sociedad cuyo resultado es una sociedad desigual e inequitativa, una sociedad fracturada que genera resistencias y problemas profundos. Remover y deconstruir estos significados, es clave para la transformación cultural de las desigualdades de género en la vida social pública y privada. Por esto es imprescindible fortalecer el rol de las universidades como agentes de cambio en la formación de personas.

En este contexto transformador, cobra fuerza y sentido las premisas del programa de diplomado sobre la contribución a la construcción de habilidades para el trabajo y para la vida de las personas que trabajan en la Universidad; la promoción del ejercicio de ciudadanías activas en los dos estamentos universitarios funcionarios-as y académicos-as y el aporte a una formación integral y compleja en el curso de vida de las personas.

Así, para la segunda versión del programa con Sello de la Cátedra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior, se abre el programa a través de la Comisión de Género e Igualdad del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y a funcionarios y funcionarias de instituciones de salud colaboradoras con la Facultad de Ciencias Médicas.

Esta versión coincide con las reivindicaciones feministas a nivel local y nacional de una educación no sexista, compromiso con los derechos de las mujeres para disminuir las brechas de género, erradicación de la violencia de género y la no impunidad al acoso y abuso sexual en las universidades.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que la igualdad política no se traduce en una igualdad social. Si bien las condiciones sociales de las mujeres desde la perspectiva política y económica han mejorado, el logro de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres está todavía lejos. Hay dificultad en conseguir un cambio cultural porque es fácil quedarse en las formas, en la superficie del cambio. Olvidando que la desigualdad de género es una de las expresiones sociales que sustentan el orden social asimétrico naturalizado. Para alterarlo hay que

cuestionar y optar por el cambio de creencias, valores y prestigio que se viven de forma inconsciente y compartida en el imaginario simbólico de la cultura, implica una redistribución del poder y una pérdida de privilegios. Una de las creencias que es preciso cambiar es considerar la diferencia como un aspecto de exclusión, para ello, es preciso romper con el etnocentrismo que subyace a esta premisa y así ver en la diferencia diversidad y potencialidad. Esta propuesta formativa, implica cambiar el valor de la diferencia desde lo negativo que conlleva marginación, a lo positivo que supone inclusión, es mover el eje de referencia hacia la complejidad y el orden social desde la asimetría vertical hacia la horizontalidad.

Para favorecer una sociedad igualitaria e inclusiva, aplicar la transversalidad de género en las instituciones de educación es una oportunidad porque el proceso reflexivo de incorporar la perspectiva de género induce a cuestionar no solo la invisibilidad social y subordinación por género, sino también por otras condiciones devaluadas que conllevan a vulnerar a las personas que las viven. El efecto sinérgico del análisis interseccional (Crenshaw, 1989) produce un efecto virtuoso para el bienestar de las personas y de la sociedad.

Esta iniciativa educativa para adultos, es de gran importancia en este proceso de cambio, dado que se sustenta en una propuesta de secuencia didáctica para alcanzar un aprendizaje profundo de cada una de las personas participantes que les permitió planificar la perspectiva de género en su espacio laboral como también, en su propio desarrollo personal y aplicarlo en el espacio de su vida cotidiana. Esta continuidad del aprendizaje en distintos espacios es coherente con lo

postulado por la teoría feminista que enfatiza en la importancia de que los cambios se expresen en transformaciones del ámbito personal y público en tanto las personas son parte de ambos. Incorporar gradualmente este proceso en una Universidad le otorga un valor agregado a la institución dado que proyecta su función educativa más allá de lo convencional e instala un mecanismo de educación continua con énfasis en el continuo de la vida de las personas, que en este caso son sus funcionario/as, facilitando procesos que actualmente son de interés

social a nivel global. Es importante realizar este tipo de experiencia educativa para adultos sostenidamente para asegurar un cambio a nivel organizacional. Las resistencias sobre los cambios en el sistema sexo-género son fuertes y compartidas en todas instancias de la sociedad, de ahí, la importancia del objetivo N°5 de desarrollo sostenido. Para superar esta situación de exclusión y desigualdad nos parece clave replicar iniciativas formativas transformadoras que enriquezcan las instituciones públicas dando vida a valores de respeto y responsabilidad social.

.....

Referencias

- Asamblea General Naciones Unidas (2015) *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org>
- Astelarza, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2010). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CEPAL. (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible*. Obtenido de <https://www.cepal.org>
- Crenshaw, Kimberly (1989). Demarginalising the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. Feminis theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum* 89: 139-167. Recuperado de: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Lagarde, M. (1986). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. En *Cuadernos Inacabados*. Madrid: Ediciones horas y horas.
- Méndez, L. (2007). *Antropología feminista*. Madrid: Síntesis.
- Millet, K. (2017). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- ONU. (1995). *Fourth World Conference on Women, Beijing Declaration. Plataform for action*. Obtenido de <http://www.un.org>
- Oranización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon Education 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org>
- Pavez, A., & Ochoa, R. (2008). Hacia una sociedad igualitaria y equitativa: influencia de las leyes de igualdad y de la identidad. *Tiempo de espera en las fronteras del mercado laboral: nuevos agentes sociales en el espacio social*, 17-32.
- Pavez, A., & Ochoa, R. (2018). Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud. *Cuad Méd Soc*, 11-16.
- PNUD (2018) *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. Recuperado de <http://www.cl.undp.org>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desiguales orígenes y desafíos de la brecha social en Chile*. Obtenido de <http://www.cl.undp.org>
- Sanmartí, N. (2002). *Organización y secuenciación de las actividades de enseñanza/aprendizaje. Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Universidad de Santiago de Chile. (2013). *Modelo Educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.udesantiago.cl>
- Universidad de Santiago de Chile. Plan Estratégico Institucional 2016- 2020. Recuperado de: <http://pei.usach.cl/pei-2016-2020>

Yépez, M. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Ciencias de la educación*, 43-54. Obtenido de Revista Cie.

Educación, expectativas y salud: relación virtuosa dirigida a adolescentes en situación de vulnerabilidad

Ximena Barros Rubio (xdbarros@gmail.com) | Asistente Social. Dra. © en Salud Pública.

.....

RESUMEN⁶

La salud biopsicosocial comprende que los estados de salud y enfermedad se encuentran determinados por factores biológicos, psicológicos y sociales. Durante la adolescencia, la salud biopsicosocial atraviesa períodos críticos, cuya resolución repercutirá en la vida del futuro adulto. La resolución de estos conflictos se relaciona con las decisiones que toman los adolescentes, basados en sus expectativas y proyectos de vidas. Sobre ambos, el ambiente educacional puede tener fuerte influencia, ya que favorece la formación del sí mismo y la entrega de contenidos. El objetivo de este artículo es presentar la relación virtuosa entre educación y salud biopsicosocial que beneficiaría a adolescentes en situación de vulnerabilidad, mediante la modelación de sus expectativas y proyectos de vida. Para ello, se realizó una revisión de literatura para apoyar el presente ensayo bibliográfico que presenta un breve panorama de la salud biopsicosocial de los adolescentes en Chile para luego presentar el sustento teórico que muestra cómo la educación influye en las expectativas y proyectos de vida de los adolescentes y, así, en la salud biopsicosocial de los mismos.

PALABRAS CLAVE

Salud biopsicosocial, educación, adolescencia, expectativas, proyectos de vida.

⁶ Estas reflexiones teóricas se encuentran enmarcadas en el estudio encargado por el PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile, cuyo objetivo era explorar si la presencia del Programa de Acceso Efectivo a la Educación (PACE) de la mencionada Universidad, en ciertos establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad (IVE) estaba asociado a un determinado nivel de salud biopsicosocial de los estudiantes expuestos a éste. Este estudio fue desarrollado durante el año 2017 y dentro de los hallazgos se encontraron diferencias en ámbitos de convivencia escolar y conductas sexuales, específicamente, embarazo adolescente. Cabe señalar que los resultados de este estudio son exploratorios y no han mediado aún estudios de asociación o causalidad que permitan explicar las diferencias encontradas.

INTRODUCCIÓN

La emergencia del concepto de salud biopsicosocial tiene su origen en la necesidad de introducir una forma más amplia de comprender los estados de salud y enfermedad. Es decir, dichos estados no solo están determinados por factores biológicos del cuerpo humano, sino que también, en los procesos de interacción del sujeto con su entorno como factores sociales (determinantes sociales de la salud) y psicológicos que entran en intercomunicación e intercambio de información con el entorno (Havelka, Lucanin, & Lucanin, 2009). Durante la adolescencia, estos procesos de salud biopsicosociales experimentan tensiones propias del ciclo vital. La resolución de aquellas tensiones puede tener desenlace constructivo o destructivo para el adulto futuro (Kirkpatrick, Crosnoe, & Elder, 2011), por lo que el rol que ejercen las expectativas y proyectos de vida de los adolescentes es fundamental. Ello facilita que el curso de decisiones que tomen, posteriormente, construya a un adulto integral con alto sentido de bienestar.

En esa línea, el espacio educativo ofrece una fuente importante de influencia en el sentido y dirección de las decisiones y proyectos de vida de los adolescentes. En base al rol que ejerce la educación sobre el modelamiento de expectativas y proyectos de vida, así como también en la provisión de información e intercambio de experiencias, se hace necesario reflexionar en torno al horizonte de posibilidades que tiene la educación sobre la salud biopsicosocial de adolescentes, sobre todo, los más vulnerables de nuestro país. A partir de la revisión de bibliografía se realiza una breve reseña del panorama de salud biopsicosocial de los

adolescentes en Chile, para luego desarrollar el sustento teórico que sostiene la relación virtuosa entre educación y salud biopsicosocial, mediante el modelamiento de expectativas y proyectos de vida.

Salud biopsicosocial de adolescentes chilenos y los determinantes para la población adolescente en situación de vulnerabilidad

La salud vista desde un modelo biopsicosocial comprende que los estados de salud y enfermedad, junto con ser generados por procesos y factores biológicos, también se ven determinados por dimensiones psicológicas (emociones, pensamientos y comportamientos) y dimensiones sociales (contextos socioeconómicos, socio-ambientales, familiares y culturales) (Engel, 1977; Havelka et al., 2009). En esta etapa, la salud biopsicosocial atraviesa por un período crítico de definiciones hacia la adultez, producto de la interacción entre el desarrollo alcanzado en etapas anteriores, la incidencia de factores biológicos propios como el desarrollo puberal, la transición hormonal, el desarrollo cognitivo y la influencia de determinantes sociales, contextuales y culturales (Breinbauer & Maddaleno, 2005; Gaete, 2015). La resolución de las tensiones propias de esta etapa definirían al adulto futuro, si se considera que, desde el punto de vista de la teoría del curso de vida (Kuh, Ben-Shlomo, Lynch, Hallqvist, & Power, 2003), todos los factores biológicos y sociales desarrollados y recibidos a lo largo de la vida, de manera independiente, acumulativa e interactiva influenciarán los estados de salud y enfermedad en la vida adulta. De ese modo, es clave que las tensiones que experimenta la

salud biopsicosocial de los adolescentes (ya sea por factores sociales, psicológicos y biológicos) en etapas tempranas de su desarrollo, puedan verse resultados de manera beneficiosa para ellos, con el fin de garantizar una adultez saludable.

Tal como se ha hecho mención, los factores sociales, conocidos como determinantes sociales de la salud, señalan que las condiciones en las que las personas viven y trabajan tienen fuerte influencia en su salud y longevidad. Condiciones pobres dirigen a una peor salud; ambientes materiales poco saludables, así como también conductas poco saludables, tienen directa relación con efectos dañinos. También, las preocupaciones, inseguridades, el estrés de la vida diaria y la falta de red de apoyo también influyen y traen consigo efectos nocivos (World Health Organization (WHO), 1998) en la salud de los y las adolescentes. Entonces, para conocer el panorama social que influye la salud biopsicosocial de los adolescentes chilenos, a continuación, se realiza una sucinta presentación.

PANORAMA DE LA SALUD BIOPSICOSOCIAL DE LOS/AS ADOLESCENTES EN CHILE

Prevalencia de trastornos de ánimo

Chile tiene una de las tasas más altas de trastornos mentales psiquiátricos entre adolescentes a nivel mundial. Mientras que en el mundo los trastornos mentales afectan a un 20% de la población infantojuvenil (Belfer, 2008), en Chile afecta al 16,5% (Vicente et al., 2012). Los desórdenes mentales de mayor prevalencia son los desórdenes disruptivos (8%), desórdenes ansiosos

(7,4%) y trastornos afectivos (7%) (Vicente et al., 2012). Las variables de contextos que favorecen la aparición de desórdenes mentales entre adolescentes fueron: pertenecer al sexo femenino⁷, tener un nivel de ingresos bajo, tener algún miembro de la familia con psicopatología, vivir sólo con el padre o madre, vivir con otros adultos responsables, ser desertor/a escolar, haber sido maltratado/a, haber sufrido abuso sexual y pertenecer a un pueblo originario⁸ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Panamericana de la Salud, 2011); mientras que el buen funcionamiento familiar, cohesión familiar y sus recursos para resolver conflictos estaría asociado a una disminución del riesgo de presentar cualquier trastorno psiquiátrico (Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007).

Suicidio

Todo lo descrito anteriormente convierte a los trastornos mentales en una de las principales causas de morbilidad y discapacidad en este grupo de edad con graves consecuencias para ellos/as, sus familias y la sociedad, sobre todo si es que estos trastornos no son intervenidos a tiempo. Un ejemplo de ello es el suicidio. Se estima que a nivel mundial el suicidio constituyó 1,8% de la carga global de morbilidad en 1998 y para el año 2020 representará 2,4%. Junto a eso, el suicidio es la tercera causa de muerte entre

⁷ Cabe aclarar que esto no supone de por sí discriminación de género. Por el contrario, solo hace alusión a que existe una asociación positiva entre ser del sexo femenino y tener algún desorden en el ámbito de la salud mental. No alude a causalidad.

⁸ Se aclara nuevamente que aquí no supone discriminación por pertenecer a algún pueblo originario. Únicamente señala una asociación positiva entre ambas variables que no supone causalidad, necesariamente.

los adolescentes (sin considerar la cifra 40 veces mayor de quienes lo intentan) (Kieling et al., 2011). En América Latina, entre el 11% y 33% de los adolescentes refiere tener algún problema de salud mental, siendo los más comunes los síntomas depresivos y los suicidios (Benjet, 2009; Maddaleno, Morello, & Infante-Espínola, 2003). En Chile, la tasa mortalidad por suicidios en los adolescentes de 10 a 19 años aumentó de 5,7 a 7,0 por 100.000 habitantes entre el 2005 y 2010, siendo los adolescentes hombres quienes registran casi 3 veces más de mortalidad por suicidio que las adolescentes mujeres (10 por 100.000 en hombres y 3,8 por 100.000 en mujeres, respectivamente) (Miles Chile, 2016; Observatorio de Niñez y Adolescencia, 2014).

Conductas de riesgo: sexualidad

Las conductas de riesgo en el ámbito de la sexualidad adolescente generan una serie de consecuencias negativas para la salud, como transmisión de infecciones (VIH, por ejemplo), embarazo no deseado, vinculación con otras conductas de riesgo como delincuencia, abuso de alcohol y drogas, cuyas primera manifestaciones se dan en la adolescencia (Kotchick, Shaffer, Forehand, & Miller, 2001). A nivel internacional, la iniciación sexual comienza en la adolescencia tardía (15 – 19 años), salvo en algunos países africanos y asiáticos donde las mujeres son obligadas a casarse prematuramente (Wellings et al., 2006). En Chile, el promedio de edad en hombres es de 16,4 años y en mujeres de 17,1 años.

El uso de anticonceptivos más frecuente entre mujeres adolescentes son las hormonas y, entre hombres, el preservativo. Pero solo el 3% de los y las

adolescentes usa efectivamente el preservativo y, si lo usan, lo usan principalmente para prevenir embarazos (71%), evitar contraer enfermedades de transmisión sexual (22%) y para evitar contagio de VIH (6%) (Miles Chile, 2016). Lo anterior es de extrema importancia si se considera que la tasa de contagio por VIH ha aumentado en un 67,8%, liderando la población adolescente dicho fenómeno (Afani, 2018).

Con respecto al embarazo adolescente, Chile tiene una de las tasas más bajas a nivel latinoamericano, sin embargo, es una de las más altas de los países que conforman la OCDE. La tasa específica de embarazo adolescente asciende a 46,3 por cada mil mujeres entre 15 y 19 años de edad (Ministerio de Salud, 2016).

Las madres adolescentes que tienen nuevos embarazos antes de los dos años, enfrentan mayor riesgo de presentar problemas en el parto y postparto que cuando fueron madres la primera vez. Esta condición estaría relacionada con baja escolaridad, pobreza o dependencia de programas sociales. Tener un segundo hijo para un adolescente aumenta el riesgo de no completar sus estudios, tener más baja tasa de participación laboral y menores ingresos (González, 2016).

Conductas de riesgo: consumo de sustancias

Tal como las conductas sexuales de riesgo, el consumo riesgoso de sustancias trae como consecuencia desestabilización en el desarrollo integral del adolescente (Jacobus & Tapert, 2014; Scott et al., 2018) y se encuentra fuertemente influenciado por los factores medioambientales, familiares, psicológicos y biológicos (Granville-García

et al., 2014). Con respecto al consumo de marihuana, en Europa, la prevalencia de consumo va de un 11% a un 15% en población adolescente (World Health Organization, 2016), mientras que en Chile la prevalencia del consumo de marihuana en población adolescente descendió ligeramente de un 13,5% en el año 2014 a un 12,6% en el año 2016, para ambos sexos y para todos los niveles socioeconómicos. Con respecto al consumo de alcohol, diferentes países (Australia, Portugal y Estados Unidos) (Granville-García et al., 2014) muestran prevalencias de consumo que van entre los 9% a 19,2%, mientras que en Chile la última prevalencia registrada asciende a 18,1% en el año 2016 para todos los niveles socioeconómicos (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del consumo de drogas y alcohol, 2017).

Convivencia escolar

La convivencia escolar es clave para que el proceso pedagógico y el desarrollo integral de las personas pueda darse de manera balanceada, comprendiendo las diferencias y semejanzas del otro, cultivando el pluralismo, la comprensión mutua y la paz (UNESCO, 2010). Fallar en ello, arriesga graves trastornos para la salud mental de los adolescentes (Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard, & King, 2008). En Chile, entre los años 2007 y 2014, se puede observar una disminución de estudiantes agredidos dos o más veces en el plazo de un año en el establecimientos educacional para los estudiantes adolescentes de todos los sexos (24,5% a 22,3%), en la que la agresión verbal es la que evidencia mayor prevalencia (23,1%) y sobre

todo aquella que se manifiesta mediante redes sociales (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014).

Deserción escolar

Para UNESCO (2017), el problema de la deserción escolar en el mundo es una de las cuestiones que reviste mayor urgencia en el corto plazo, ello por el gravoso impacto en los/as estudiantes al incrementar el

“riesgo de caer y persistir en la pobreza, [de] requerir soporte constante de la red de protección social, [de] tener problemas de salud y [de] exhibir conductas problemáticas o criminales de diversa índole” (Dussailant, 2017, p. 1).

En el caso de Chile, la deserción escolar es un fenómeno que no se encuentra magnificado en comparación con Latinoamérica. Aquí cerca del 88% de las personas finalizan su formación escolar de primero a cuarto medio, en comparación con Argentina (59%) y Brasil (64%), por ejemplo (Dussailant, 2017). Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 2015 y 2017, el 2015 0,9% de los estudiantes de 14 a 17 años habían desertado del sistema escolar, cifra que disminuyó a 0,6% el 2017 (Observatorio Social, 2018). Los factores de riesgo para que un estudiante se encuentre en situación de deserción escolar se pueden clasificar en factores individuales, parentales, pares y escuela (Dussailant, 2017). Los factores individuales, tales como: bajo desempeño académico (repetencia o rezago), actitud negativa hacia el aprendizaje, comportamientos problemáticos no académicos, como embarazo

adolescente, ausentismo escolar, uso de sustancias, experiencias de *bullying* escolar (Townsend et al., 2008), muestran que pudieran tener un efecto en el aumento de la deserción escolar (Dusallaint, 2017, p. 4). Respecto de los factores parentales se releva dos: el bajo involucramiento académico de los padres y el pobre rol del padre/madre como soporte emocional. El factor del grupo de pares -efecto moderado- se destaca; la escasez de normas de grupo positivas para el desempeño académico o negativas experiencias de convivencia escolar. Entre los factores de la escuela se cuentan: una relación profesor-alumno negativa, la escasez de actividades extracurriculares, el efecto de escuelas grandes y poco individualizadas y la especialidad escolar (científico humanista v/s técnico profesional), puesto que quienes que no tienen interés en seguir estudios universitarios, tienen mayor probabilidad de finalizar sus estudios satisfactoriamente si se insertan en escuelas técnico profesionales.

Hasta aquí se ha abordado lo que refiere al panorama de la salud biopsicosocial de los adolescentes en Chile. Someramente, se ha mencionado que existen determinantes que empeoran la salud biopsicosocial de los adolescentes, como en el caso de los trastornos de ánimo, del embarazo adolescente y del consumo de sustancias. Entonces, aquellos determinantes acrecientan la vulnerabilidad de la salud biopsicosocial de los adolescentes, influenciando de manera sub-óptima el desarrollo de su futuro como adultos (esto se dio a conocer como determinantes sociales de la salud). En ese sentido, los adolescentes en situación de vulnerabilidad material (pobreza y nivel socioeconómico), familiar y

educativa (itinerancia en el sistema escolar) aumenta los riesgos de trastornos anímicos, de suicidio, de conductas sexuales riesgosas, de abuso de sustancias, de interrupción en el sistema escolar y, finalmente, de deserción escolar (Dashiff, DiMicco, Myers, & Sheppard, 2009). Para los y las adolescentes en situación de pobreza, la exposición a modelos de interacción familiar deficientes, altos índices de estrés familiar, pautas comunicacionales defectuosas, bajas expectativas sobre su desempeño escolar y bajo acompañamiento de sus padres o adultos significativos en su trayectoria escolar condicionan su desarrollo integral (Dashiff et al., 2009). Asimismo, la exposición a niveles socioeconómicos bajos se asocia a peores indicadores de salud de los miembros de la familia, en tanto se observa menor expectativa de vida (Backlund, Sorlie, & Johnson, 1999), menor probabilidad de acudir a servicios médicos oportunamente, mayor presencia de conductas de riesgo, exposición a factores de riesgo para la salud y acceso a tratamientos de buena calidad y efectivos (Center of Disease Control, 2014). Aquella exposición también afecta a dimensiones como las antes mencionadas; en el caso del embarazo adolescente, aumenta la probabilidad de ocurrencia y de deserción escolar, sobre todo, en mujeres (M. Molina et al., 2004). En el caso del consumo de sustancias, el riesgo de consumo nocivo entre adolescentes aumenta (Bello et al., 2018; Melotti, 2013), lo que incide en bajo rendimiento escolar y aumento de la probabilidad de desertar del sistema escolar (Di-Pietro, Page, & Silva, 2012; Espíndola & León, 2002)

Frente a la vulnerabilidad de los y las

adolescentes, dada por el panorama de salud pública que los enmarca, por la acción de determinantes sociales de la salud biopsicosocial, sus propios cambios psicológicos y biológicos, la educación juega un rol fundamental, en tanto otorgamiento de herramientas para la resolución de las tensiones propias de esta etapa del ciclo vital, mediante la construcción y moldeamiento de expectativas y proyectos de vida, tal como se verá a continuación.

LA EDUCACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA SALUD BIOPSIOSOCIAL DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

La educación como transmisora de expectativas, proyectos de vida y contenido de salud

Tal como quedó evidenciado en el apartado anterior, el/la adolescente se ve enfrentado a problemas y conflictos detonados por sus cambios biológicos, psicológicos y emocionales, así como también por la influencia del medio que lo rodea, que se conjugan con la superación de las tareas fundamentales de este período: la búsqueda de la identidad, el logro de la autonomía y el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas (Gaete, 2015). Si el cumplimiento de estas tareas se resuelven de manera negativa, conflictiva o disfuncional (Knight, 2017), ello no solo repercutirá en la calidad de vida actual del adolescente, sino que, además, afectará las trayectorias de vida del posterior adulto (Luengo, 2003; Maddaleno et al., 2003).

La manera en que los/as adolescentes resuelven los conflictos propios de su etapa vital se relaciona con las decisiones que toman basados/as en las expectativas que tienen sobre sí mismos y los proyectos de vida que se encuentran construyendo. En ese sentido, la educación juega un rol trascendental en la generación de expectativas y condiciones de posibilidad de construir un proyecto de vida individual y autónomo para éstos. Plantea Puga (Puga, Atria, Fernández, & Araneda, 2017) que tradicionalmente se ha pensado que las elecciones que las personas hacen en sus vidas serían consecuencias de procesos principalmente racionales, en las que las personas se orientarían hacia la maximización individual de una función de utilidad. No obstante, lo desarrollado por Bourdieu (1980, 1984 y 1990) en Puga (Puga et al., 2017), pone en entredicho este modo de operar, distinguiendo entre *campo* y *habitus*: el primero es aquel espacio social de disputa normada por el acceso y determinación de capitales como el social, cultural y económico, mientras que el *habitus* corresponde al conjunto de esquemas, normas y saberes que permiten a los sujetos interactuar y actuar a través del mundo, dependiente de la posición que tengan los actores en el campo. Esta idea clarifica que la acción de los adolescentes no solo estaría determinada por las decisiones racionales, sino que también estaría definida por las relaciones sociales y las estructuras normativas, es decir, el concepto de *habitus* tiene una intersección entre un carácter fenomenológico de decisión de contenidos y “un carácter estructural de su dirección ejercida sobre los distintos tipos de agentes (grupos, individuos y/o instituciones)” (Puga et al., 2017)

incluyendo, en ello, los determinantes sociales de la salud.

Las expectativas, comprendidas como esperanza o posibilidad de conseguir algo anhelado o deseado, constituyen los cimientos para la construcción de las condiciones de posibilidad de proyectos de vida (Leiva, 2010). A su vez, éstos se entienden como:

“el conjunto de actividades coordinadas que apuntan al cumplimiento de un objetivo: es la dirección que una persona elabora para su propia existencia (...) en base a preferencias, restricciones y oportunidades que le imponen tanto su posición objetiva como la traducción de éstas en un habitus específico” (Puga et al., 2017).

Asimismo, el proyecto de vida articula la identidad personal y social en dinámicas temporales y con posibilidades de proyección futura:

“Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo” (D'Angelo, 2000).

Ahora bien, como plantea Leiva (2010), los proyectos de vida se modelan como una serie de apuestas a lo probable, a un estado de cosas que se constata como seguro de alcanzar. Cuando la concreción de proyectos de vida se relaciona con ajustes constantes que se van realizando a partir de experiencias empíricas (Leiva, 2010) de los adolescentes, las expectativas basales se reconfiguran y, por medio de ello, los proyectos de vida. Es decir, en el constante intercambio del/la adolescente con su medioambiente, con los factores

psicológicos, sociales y biológicos, sus expectativas y proyectos de vida van mutando y generando un *trade-off* para así continuar apostando a lo más probable de conseguir en la vida. Esto, en sí mismo, no constituye amenaza, al contrario, es parte de la construcción del adulto futuro. No obstante, para los/as adolescentes en situación de vulnerabilidad, las modulaciones de expectativas y proyectos de vida basadas en el intercambio con el medio social, biológico y psicológico pueden ser altamente costosos (Leiva, 2010) y malograr su curso de vida futuro.

En este punto de inflexión, la educación se constituye en otro medio de intercambio para el adolescente en situación de vulnerabilidad, influenciándolo en tanto la modulación de expectativas y proyectos de vida constructivos para su desarrollo integral. Como afirma Blanco (2007):

“la educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos a través de la apropiación de los contenidos de la cultura (...) también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida (...), para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida” (2007, s/p).

En general, el espacio escolar es transmisor de cursos de vida institucionalizados, es decir, transmite cursos de vidas normativos que representan las expectativas de cómo debe transcurrir la trayectoria vital de las personas, según

lo esperado socialmente. No obstante, crecientemente, la escuela se ha ido configurando como un agente que vaya más allá de promocionar proyectos de vida normativos, posibilitando la exploración de las potencialidades de los/as estudiantes y la afirmación positiva de cada una de las formas que ellos/as escojan vivir (Blanco, 2007).

Para lograr lo anterior, el espacio educativo genera procesos que motivan el fortalecimiento de saberes y habilidades en adolescentes y favorece procesos educativos integrales, que no solo se limitan a la entrega de contenido, si no que va asentando aprendizaje de conocimientos y desarrollo de habilidades sociales (García-Yepes, 2017). Aquella conjunción entre contenidos y desarrollo de habilidades, el espacio escolar logra concretarlo de las siguientes maneras (Mitjáns, 1996):

1. Mediante la formación cultural mínima, los adolescentes pueden comprender los mensajes sobre salud que se divulgan por diferentes vías (medios sociales, libros, revistas). Aunque esto no garantiza linealmente la adopción de modos saludables de vida, contribuye a aumentar el acceso a información y conocimientos comprensibles relacionados con la salud.

2. Mediante la entrega directa de conocimientos específicos sobre salud a través del currículum. Contenidos sobre el funcionamiento del organismo humano, sobre vías de transmisión de enfermedades e higiene, sobre alimentación y otras, resultan útiles en el proceso de educación

de la salud. Y estos contenidos deben ser entregados de manera que se vinculen con las necesidades y motivaciones propias del adolescente.

3. Mediante la promoción de la salud de manera global e integral. La educación física, artística, laboral u otras del currículum orientadas al desarrollo de aspectos concretos de la persona son importantes también por la implicación de nuevos espacios sociales para su realización, favoreciendo, así, la adopción de nuevos roles sociales, ya sean futuros o presentes.

Si aquel traspaso de conocimientos y habilidades funciona, los adolescentes se apropian de las nuevas capacidades instaladas, lo cual supone un proceso de aprendizaje que refleje una adecuada manera de relacionarse con las condiciones que la sociedad provee y que permiten potenciar su realización personal (PNUD - UNICEF, 2014)

La puesta en práctica

Tal como se ha reflejado, el espacio educativo tiene la potencialidad de movilizar cambios en los adolescentes al aumentar sus expectativas, sus anhelos de conseguir objetivos a futuro y, así, formalizar un proyecto de vida que logre concretarse finalmente, mediante el resguardo de las decisiones que toman en torno a su salud biopsicosocial que los llevarán a ser adultos integrales. Modelando teóricamente lo que se ha mencionado hasta acá, el esquema que ejemplifica los caminos causales de la relación entre educación, expectativas y salud se muestra a continuación:

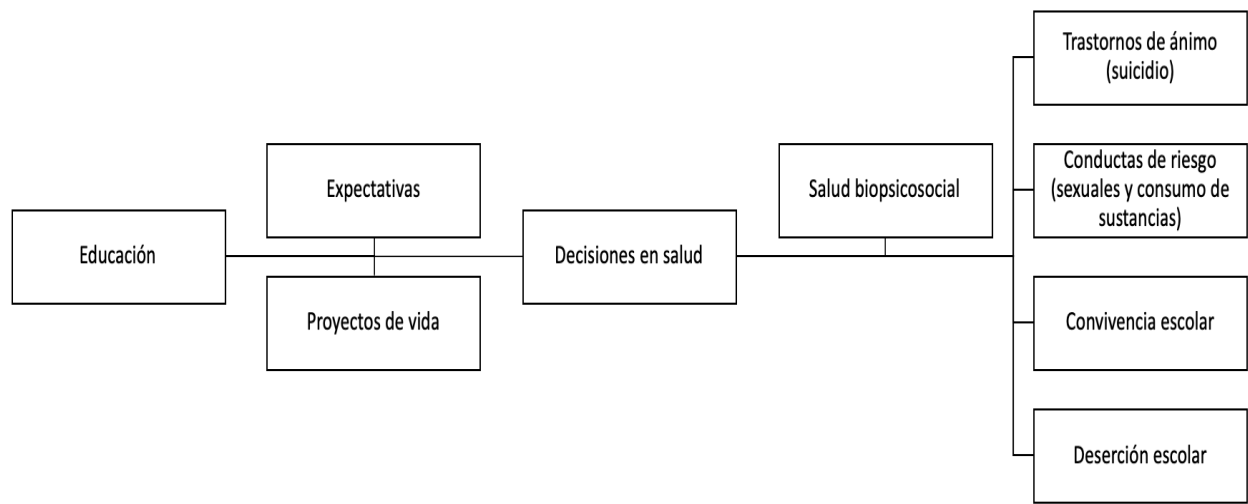


Tabla 1. Esquema causal de la relación entre educación, expectativas/proyectos de vida y salud biopsicosocial en adolescentes

En ese sentido, considerando que las expectativas son

“lo que un individuo espera que ocurra en el futuro (...) son valores concretos que indican las realidades empíricas enfrentadas por los/as estudiantes, esto es, cómo los/as estudiantes piensan que se desempeñan dado su contexto socioeconómico en adición a su pasado y su actual desempeño académico” (Khattab, 2015),

el espacio educativo es fundamental para la creación de nuevos contextos que constituyan “realidades empíricas” para que los estudiantes moldeen sus expectativas. Los/as adolescentes en situación de vulnerabilidad no necesariamente poseen toda la información requerida para evaluar una conducta futura o para forjar sus expectativas (Khattab, 2015), por lo que el espacio educativo es el indicado para mostrar otras realidades, otras experiencias que modelen las expectativas de los/as

adolescentes más vulnerables, pero con la amplitud y flexibilidad requerida para ello. En la literatura revisada, el modelamiento de expectativas está relacionado con el desempeño académico (M.-B. Iovu, 2014; M. B. Iovu, Hărăguș, & Roth, 2018; Khattab, 2015), pero aquí la propuesta diagramada alude a la expectativas sobre su propia existencia, más allá de lo académico y, posteriormente, laboral, dado que las expectativas, en sí misma, apelan a un horizonte explicativo mayor que es el “querer ser” que, luego, incluye lo académico, lo laboral y lo familiar, entre otros. Con ese acervo, construyen sus proyectos de vida. Sin embargo, hoy en día, las escuelas chilenas necesitan asumir el desafío de apoyar a los adolescentes en sus proyectos de vida y en autonomía, dado que, actualmente, las tensiones curriculares lo impiden (PNUD - UNICEF, 2014). La escuela es el espacio propicio para que los/as adolescentes y, sobre todo, los/as más vulnerables, desarrollen capacidades y se apropien de ellas en un espacio protegido y diseñado para desplegarlas en tanto conocimiento, información, actitudes y

habilidades. De ese modo, los/as adolescentes podrán internalizar esas capacidades, independientemente de los niveles de agencia que sus propios bagajes culturales y experienciales les permite tener (PNUD - UNICEF, 2014). En ese sentido, la escuela demuestra que entiende el proceso formativo como una posibilidad de que los/as adolescentes incorporen capacidades y con ello se aparta *“del determinismo social (...) presente en el quehacer educativo”* (PNUD - UNICEF, 2014)

Siguiendo con el esquema y, en consecuencia, los/as adolescentes con altas expectativas y proyectos de vida relacionados con anhelos de logros académicos y laborales tienden a completar sus estudios superiores o mayores niveles de estudios (Beal, Lisa, & Peugh, 2016; M.-B. Iovu, 2014). Ello refleja el beneficio de instalar altas expectativas y el desarrollo de proyectos de vida en adolescentes en situación de vulnerabilidad. Otro beneficio asociado es que las habilidades de razonamiento, valores, conocimiento socioemocional y control también se instalan gracias a la educación y así la educación se convierte en un atributo de la persona (nivel educacional) que beneficia su salud. Al decir de Hahn y Truman:

“la educación mejora la salud porque aumenta la agencia efectiva, mejora el sentido control personal que incentiva y habilita a adoptar estilos de vida saludables. Los efectos beneficiosos de la salud son generalizados, acumulativos y auto-amplificados que crecen a lo largo del curso de vida” (Hahn & Truman, 2015).

La educación, del modo que se ha entendido en esta propuesta, que es la instalación de capacidades

para razonar, para el autocontrol y regulación emocional, habilidades de interacción social, entre otras, junto con la entrega de contenido y reconstrucción del contexto en el que se inserta y que influye sobre el/la adolescente, es parte constitucional de la persona que es saludable, ya que la educación permite entrenar la mente en el sentido de aprender, pensar, razonar, resolver problemas, junto con entregar contenido que permite que aquellas acciones conduzcan a decisiones protectoras y beneficiosas para la persona (Hahn & Truman, 2015) Por lo tanto, con la capacidad de modular las decisiones y emociones y de incorporar información en un mismo proceso, el/a adolescente en situación de vulnerabilidad es capaz de tomar decisiones en salud que solo buscarán beneficiarlo/a y evitar los riesgos asociados a las condiciones de salud relatadas anteriormente: trastornos de ánimo, conductas de riesgo sexuales y consumo de sustancias, convivencia escolar y deserción escolar. Hay amplia evidencia que asocia niveles de educación bajo con problemas de salud (parte de ello ya fue presentado anteriormente), entendido como trastornos de ánimo, incluyendo la situación de adolescentes de madres con baja escolaridad (Guzmán C. et al., 2015; Vicente et al., 2012), embarazo adolescente (González, 2016), conductas de riesgo sexuales (Berhan & Berhan, 2015) y consumo de sustancias (Moreno Lopez, Midiam, Villatoro Velazquez, 2008), por lo que la incidencia de la educación, ya sea a nivel familiar como a nivel individual del/la adolescente redundaría en beneficio de salud biopsicosocial. La capacidad de agencia y las otras capacidades instaladas mediante el espacio

educativo permitirían que los/as adolescentes movilizaran su realidad hacia direcciones más auspiciosas para su futuro, en cuanto a las aspiraciones que tendrían respecto de su vida académica, laboral y familiar. Y aquella movilización conlleva la toma de decisiones protectoras que resguardan su salud integral en las esferas biológicas, psicológicas y sociales, en pos de lograr efectivamente materializar los anhelos sobre sí mismos, dado que, también el espacio educativo, le habría permitido visualizar alternativas diferentes a su bagaje propio cultural.

CONCLUSIÓN

La educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los/as adolescentes mediante la provisión de contenidos necesarios para desenvolverse en la sociedad, sino que también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida, con el fin de que cada sujeto pueda actuar con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida. Bajo ese precepto, las decisiones que tomen adolescentes en materias de salud biopsicosocial podrían ser mejores y beneficiosas para su vida futura y para la superación de sus tareas en la etapa de ciclo vital en la que se encuentran. Esto es especialmente relevante para aquellos/as estudiantes adolescentes que viven en situación de vulnerabilidad, ya que configura a la educación como la herramienta movilizadora, no solo de logros académicos, sino también de

bienestar integral. Todo ello se resume en el rol que tiene el ambiente educacional en el modelamiento de expectativas y de proyectos de vida en adolescentes, sobre todo en aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, dado que permitiría mejorar las posibilidades y opciones al momento de tomar decisiones claves para el curso de sus vidas en términos de salud biopsicosocial, girando el enfoque más allá de los factores sociales y psicológicos que afectan el curso de sus vidas, mediante un horizonte de posibilidades reales para el desarrollo de las mismas.

REFERENCIAS

- Afani, A. (2018). "La infección por VIH en nuestro país es una epidemia que no está controlada en estos momentos." Recuperado el 12 de febrero de 2019, de <http://www.uchile.cl/noticias/124942/la-infeccion-por-vih-en-chile-es-una-epidemia-que-no-esta-controlada>
- Backlund, E., Sorlie, P., & Johnson, N. (1999). A comparison of relationships of education and income with mortality: the national longitudinal mortality study. *Social Science and Medicine*, 49, 1373–1384.
- Beal, S., Lisa, C., & Peugh, J. (2016). Adolescents' Changing Future Expectations Predict the Timing of Adult Role Transitions. *Dev Psychol*, 52(10), 1606–1618. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/dev0000189>
- Belfer, M. L. (2008). Child and adolescent mental disorders: the magnitude of the problem across the globe. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 226–236. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01855.x>
- Bello, M. S., Khoddam, R., Stone, M. D., Cho, J., Yoon, Y., Lee, J. O., & Leventhal, A. M. (2018). Poly-product drug use disparities in adolescents of lower socioeconomic status: Emerging trends in nicotine products, marijuana products, and prescription drugs. *Behaviour Research and Therapy*, (August), 1–8. Recuperado de <https://doi.org/S000579671830192X>
- Benjet, C. (2009). La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe. En J. Rodríguez, R. Kohn, & S. Aguilar-Gaxiola (Eds.), *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe* (pp. 234–243). Washington DC.
- Berhan, Y., & Berhan, A. (2015). A meta-analysis of risky sexual behaviour among male youth in developing countries. *AIDS Research and Treatment*. Recuperado de <https://doi.org/10.1155/2015/580961>
- Blanco, R. (2007). Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3), 13-27. Recuperado de <https://doi.org/10.5530/jyp.2017>
- Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2005). *Youth: Choices and Change. Promoting Healthy Behaviors in Adolescents*. (First Edit). Washington DC: Springer. Recuperado de <https://doi.org/38,38>
- Center of Disease Control. (2014). *Factores que contribuyen a las disparidades de salud vinculadas al cáncer*. Recuperado de http://www.cdc.gov/spanish/cancer/healthdisparities/basic_info/challenges.htm
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Panamericana de la Salud. (2011). *Salud de la población joven indígena en América Latina. Un panorama general. La agenda internacional de América Latina: entre* Santiago, Chile. Recuperado de <http://desarrolloci.ucr.ac.cr/enlace/sites/default/files/publicaciones/Agenda internacional AL. Maihold.pdf#page=96>
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270–275. Recuperado de

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n47/0718-2236-udecada-25-47-00118.pdf>

- Dashiff, C., DiMicco, W., Myers, B., & Sheppard, K. (2009). Poverty and Adolescent Mental Health. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 22(1), 23–32. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00166.x>
- Di-Pietro, G., Page, L., & Silva, J. (2012). *The effect of alcohol and drug consumption on academic performance: a treatment effect evaluation*. Recuperado de https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=ESAM2012&paper_id=382
- Dusallaint, F. (2017). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Análisis*. Santiago, Chile.
- Engel, G. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. Recuperado de [http://www.drannejensen.com/PDF/publications/The need for a new medical model - A challenge for biomedicine.pdf](http://www.drannejensen.com/PDF/publications/The%20need%20for%20a%20new%20medical%20model%20-%20A%20challenge%20for%20biomedicine.pdf)
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La Deserción Escolar En América Latina: Un Tema Prioritario Para La Agenda Regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30(1681–5653), 39–62. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0269215510380827>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(02\)90419-0](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(02)90419-0)
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 153–173. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>
- González, E. (2016). Embarazo repetido en la adolescencia: la realidad chilena. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 81(5), 354–359. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0717-75262016000500002>
- Granville-Garcia, A. F., Alves, M., Nóbrega, M. da, Targino, R., Lima, G., & Lins-Dantas, M. B. (2014). Alcohol consumption among adolescents: attitudes, behaviors and associated factors. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(1), 7–16. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-81232014191.1989>
- Guzmán C., M. L., Guzmán C., S. F., Guzmán, M. E., Marín, F., Remolcois, E., Gallardo, A., ... Rojas, F. (2015). Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes de la región de Los Ríos, Valdivia, Chile, 2006-2008. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(5), 345–350. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.04.028>
- Hahn, R., & Truman, B. (2015). Education improve health and promotes health equality. *International Journal of Health Services*, 45(4), 657–678. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0020731415585986>
- Havelka, M., Lucanin, J. D., & Lucanin, D. (2009). Biopsychosocial model: the integrated approach to health and disease. *Collegium Antropologicum*, 33(1), 303–310. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19408642>

- Iovu, M.-B. (2014). Adolescents' Positive Expectations and Future Worries on their Transition to Adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 433–437. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.283>
- Iovu, M. B., Hărăguș, P. T., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 1–10. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007>
- Jacobus, J., & Tapert, S. (2014). Effects of Cannabis on the Adolescent Brain. *Current Pharmaceutical Design*, 20(13), 2186–2193. Recuperado de <https://doi.org/10.2174/13816128113199990426>
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515–1525. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Kirkpatrick, M., Crosnoe, R., & Elder, G. (2011). Insights on Adolescence from A Life Course Perspective. *J Res Adolesc*, 21(1), 273–280. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.08.045>
- Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 24(5), 1047–1058. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/cpp.2066>
- Kotchick, B. A., Shaffer, A., Forehand, R., & Miller, K. (2001). Adolescent sexual risk behavior: a multisystem perspective. *Clinical Psychology Review*, 21(4), 493–519. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00070-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00070-7)
- Kuh, D., Ben-Shlomo, Y., Lynch, J., Hallqvist, J., & Power, C. (2003). Life course epidemiology (Glossary). *J Epidemiol Community Health*, 57(10), 778–783. Recuperado de <https://doi.org/10.1136/jech.57.10.778>
- Leiva, P. (2010). El proyecto de vida de los jóvenes: sus valores, expectativas, motivaciones y elementos de sentido. *Revista Perspectivas*, (21), 83–101. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php?journal=Perspectivas&page=article&op=view&path%5B%5D=662>
- Luengo, X. (2003). Características de la adolescencia normal. In R. Molina, J. Sandoval, & E. González (Eds.), *Salud Sexual y Reproductiva en la Adolescencia*. Santiago: Editorial Mediterraneo.
- Maddaleno, M., Morello, P., & Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe : desafíos para la próxima década. *Revista de Salud Pública de México*, 45(1), 132–139. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v45s1/15454.pdf>
- Melotti, R. (2013). Early life socioeconomic position and later alcohol use: birth cohort study. *Addiction*, 108(3), 516–525.
- Miles Chile. (2016). *Primer Informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile*. (1era Edición,

- Ed.). Santiago, Chile. Recuperado de www.mileschile.cl
- Ministerio de Salud. (2016). Departamento de Estadísticas e Información en Salud. Recuperado el 1 de julio de 2016, de <http://www.deis.cl/estadisticas-mortalidad/>
- Mitjáns, A. (1996). La escuela: un espacio de promoción de salud. *Psicología Escolar e Educativa*, 1(1), 19–24. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85571996000100003>
- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V., & García, A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Rev Méd Chile*, 132, 65–70. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0034-98872004000100010>
- Moreno Lopez, Midiam, Villatoro Velazquez, J. A. (2008). Consumo de drogas, alcohol, tabaco y sus factores de riesgo asociados en estudiantes. Recuperado de http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/cuadernillos/carteles_macro/Midiam.pdf
- Musitu, G., Jiménez, T., & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49(1), 3–10. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0036-36342007000100002>
- Observatorio de Niñez y Adolescencia. (2014). *Infancia CUENTA en Chile. Segundo Informe*. Santiago. Recuperado de <http://2014/07/29/infancia-cuenta-chile-2014-2o-informe-observatorio-ninez-y-adolescencia/>
- Observatorio Social. (2018). *Síntesis de Resultados. Encuesta de Caracterización Socioeconómica, módulo Educación*. Santiago, Chile. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- PNUD - UNICEF. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno. Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Santiago, Chile.
- Puga, I., Atria, R., Fernández, R., & Araneda, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última Década*, 47, 118–153. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n47/0718-2236-udecada-25-47-00118.pdf>
- Scott, J. C., Slomiak, S. T., Jones, J. D., Rosen, A. F. G., Moore, T. M., & Gur, R. C. (2018). Association of Cannabis With Cognitive Functioning in Adolescents and Young Adults A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 75(6), 585–595. Recuperado de <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.0335>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del consumo de drogas y alcohol. (2017). *Décimo segundo estudio nacional de drogas en población general de Chile, 2016*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2017/12/InformeENPG2016.pdf>
- Subsecretaría de Prevención del Delito. (2014). *Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar Ficha Técnica Resumen*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2016/11/Presentación-ENVAE.pdf>

- Townsend, L., Flisher, A., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). The Relationship between Bullying Behaviours and High School Dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38, 21–32.
- UNESCO. (2010). *Educación, juventud y desarrollo: acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe; 2010*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf>
- Vicente, B., Saldivia, S., de la Barra, F., Kohn, R., Pihan, R., Valdivia, M., ... Melipillan, R. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile: a community epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1026–1035. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02566.x>
- Wellings, K., Collumbien, M., Slaymaker, E., Singh, S., Hodges, Z., Patel, D., & Bajos, N. (2006). Sexual behaviour in context: a global perspective. *The Lancet Sexual and Reproductive Health Series*, (October), 1–21. Recuperado de https://www.who.int/reproductivehealth/publications/general/lancet_2.pdf
- World Health Organization. (2016). *The health and Social Effects of Nonmedical Cannabis Use*. Geneva, Switzerland. Recuperado de. https://www.who.int/substance_abuse/publications/msbcannabis.pdf
- World Health Organization (WHO). (1998). *The solid facts. Social determinants of health*. (R. Wilkinson & M. Marmot, Eds.) (First edit). Geneva, Switzerland: WHO. Recuperado de <https://jech.bmj.com/content/jech/57/10/778.full.pdf>

Derechos lingüísticos en Chile para la diversidad Sorda: Un camino a la Educación Superior

Gina Morales Acosta (gina.morales@uantof.cl) | Fonoaudióloga. Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación

Jorge Cortés-Monroy de la Fuente (Jorge.cortesmonroy@uantof.cl) | Abogado. Magister en Derecho, Mención en Derecho Penal.

Freddy Vásquez Yali (Freddy_vasquezali@yahoo.es) | Fonoaudiólogo. Maestría en Salud Pública.

Macarena Reyes Yáñez (Me.reyes.y@gmail.com) | Licenciada en Ciencias Jurídicas.

Wanda Espejo Contreras (wanda.espc@gmail.com) | Psicóloga.

.....

RESUMEN

Es una urgencia la adquisición y desarrollo de una lengua de señas para la población en diversidad Sorda⁹ durante la primera infancia, que permita recrear el mundo en diferentes contextos. Lo anterior como punto de partida de un respeto lingüístico en reconocimiento de los derechos humanos, considerando lo más básico de la dignidad humana: la lengua. Así, en este texto se presentan elementos que problematizan el *ser* y *estar* de la población en diversidad sorda ante situaciones comunicativas desiguales para el ingreso o cupo en la educación escolar desde la primera infancia y que repercute para el ingreso a la educación superior. En este marco se establece el compromiso estatal de proteger los derechos lingüísticos de la población con diversidad Sorda y la necesidad de desarrollar políticas lingüísticas inclusivas que propendan a la construcción intercultural, en relación simétrica comunicativa entre una cultura oyente y una cultura Sorda, que constituye una tarea pendiente del Estado de Chile y un reto para quienes presentan un tipo de Sordedad.

PALABRAS CLAVE

Derechos Humanos, Diversidad Sorda, Educación, Comunicación, Lengua de señas.

9 Durante el texto se hace alusión a *Sordo* con *S* mayúscula como punto de enunciación en respeto de la lengua y la cultura. En caso contrario con *s* minúscula se usaría para dimensiones audiológicas. (1972).

LA BAJA VISIBILIDAD DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS PARA LA DIVERSIDAD SORDA

Los Derechos Humanos se consolidan a nivel mundial luego de la segunda guerra mundial en el consenso de países de la ONU con la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en París (1948), la que comprometió a los estados parte en avanzar en el respeto por la dignidad humana, inaugurando un sistema de protección de estos derechos.

Sin embargo, no fue el único hito puesto que en 1966 se celebra el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y, luego, en 1976, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), conformando la Carta de Derechos Humanos, a la que debe adscribir todo aquel Estado que quiera ser parte de Naciones Unidas.

A pesar de la incorporación de estos cuerpos de Derecho Internacional, los derechos lingüísticos han sido desarrollados de manera genérica¹⁰, lo que proporciona una defensa relativamente débil de los mismos, debido a que se invisibilizan en la trama del gran espectro de derechos individuales, por lo que quedan “propensos a la promoción particularizada étnica, evitando así la cohesión social y política” (May, 2010, p. 138).

No obstante, no podemos desconocer la existencia de derechos especiales de los grupos minoritarios, como la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960); la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1998); la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con

discapacidad (ratificada por Chile en el 2002); la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ratificada por Chile en 2008); porque aportan en otorgar eficacia a la protección en contra de la discriminación y además de promover su identidad como minorías. Entendiendo que solo se justifican cuando, a partir de sus disposiciones, promueven una igualdad efectiva y, además, el bienestar de la comunidad en su conjunto, como lo establece el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Folleto Informativo dedicado a los Derechos de las Minorías (N° 18, s.f.).

La promoción de los derechos lingüísticos se orienta hacia la forma en cómo se reconocen las minorías lingüísticas dentro del dominio público e implica su reconocimiento en áreas formales dentro del Estado, ampliando su participación dentro de un territorio. En este sentido se entiende que:

Sólo cuando las minorías tienen la posibilidad de emplear su propia lengua, disfrutar de los servicios que ellas mismas han organizado y tomar parte en la vida política y económica de los Estados, es cuando pueden empezar a alcanzar la posición social que las mayorías dan por supuesta (ACNUDH, 2012, p. 4).

Sin embargo, la regulación y reconocimiento se ha condicionado principalmente al cumplimiento de políticas educativas que “promocionen” la identidad lingüística de las personas Sordas¹¹, es por ello que las acciones en torno al fortalecimiento de la inclusión de las personas sordas quedan a discrecionalidad de los gobiernos

10 El Artículo 2 de la Declaración establece que “Toda persona tiene derecho a disfrutar de todas las libertades y derechos proclamados en esta Declaración, sin distinción por raza, color, sexo, religión, opiniones políticas, origen social o nacional, propiedad, nacimiento o cualquier otro estado”.

11 Por ejemplo, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su Artículo 24, literal b) se establece que: “Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.”

y al cumplimiento de los Estados. Y si bien, hay un reconocimiento expreso de la lengua de señas, la pregunta sigue siendo ¿en qué medida y de qué forma el Estado debe financiar los ajustes para su promoción y uso y, además, de la educación minoritaria?

Un punto de partida para avanzar en el camino de responder al cuestionamiento anterior lo establece el hecho que en Chile, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPC), fue incorporada al ordenamiento jurídico con jerarquía de rango constitucional, de esta manera se procedió a adecuar la normativa interna para estar en consonancia con dicho tratado por medio de la Ley N°20.422, que estableció las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad en el país¹² y obliga a generar las condiciones y recursos para su cumplimiento. A continuación, se presentan algunos aspectos que han sido considerados de particular interés en relación a los derechos lingüísticos, a saber:

- La lengua de señas entra a ser reconocida como una lengua propia de las personas Sordas según el Artículo 26 que reconoce a: “la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad Sorda”.

- Establece en el Artículos 5° que la persona con discapacidad es:

“aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de

condiciones con las demás”. (Ley 21.089, 2018). Además de indicar en el Artículo 1, sobre el objeto de la ley, que plantea eliminar “cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

La definición de la persona con discapacidad está enfocada, no sólo en las deficiencias de que puede presentar la persona, sino en la restricción de la participación y las limitaciones en las actividades que se presentan y no le permitan ejercer o acceder a situaciones cotidianas de su entorno. Dicha definición se encuentra enmarcada bajo el paradigma social de la discapacidad presente en el alma misma de la convención que enuncia en su Preámbulo que:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva de la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás... (CDPC, 2010),

Esta mirada se sustenta en la complementariedad con los derechos humanos en los fundamentos de no discriminación, dignidad e igualdad de los seres humanos. Así, el reconocimiento de la Lengua de Señas como forma de comunicación de la comunidad Sorda empieza a ser un camino para la no discriminación, dignidad e igualdad de esta población y un marco para posicionarla dentro de los derechos lingüísticos, teniendo en cuenta la particularidad de la diversidad Sorda.

LA EDUCACIÓN DEL/A SORDO/A COMO ESPACIO DE DESARROLLOS Y DE BARRERAS COMUNICATIVAS HISTÓRICAS Y ACTUALES

La mirada histórica de la educación chilena para personas Sordas ha estado en relaciones

12 La Ley N° 20.422 de 2010, fue publicada en el Diario Oficial con fecha 10 de febrero del 2010, y modificada por la Ley 21.089, publicada en el Diario Oficial de fecha 23 de mayo de 2018.

dicótomas: Clínico – Social, Segregación – Integración, y en el momento actual en un incipiente tránsito de exclusión – inclusión, que ha tenido los matices propios *con o sin* el respeto por los derechos lingüísticos en el método de comunicación para Sordos/as, ya sea con el uso de la Lengua Oral – Lengua escrita o ya sea con el recurso a la forma mixta como la bimodal.

En Chile, el punto de enunciación para la aplicación de las políticas de educación para las personas Sordas se proyectó desde un modelo médico, el cual se centró en el método oralista, promoviendo prácticas logocéntricas. Lo anterior distó de un abordaje social y requiere replantearnos un nuevo punto de enunciación comunicativa para un sujeto Sordo situado

(Zemelman, 2010), en la cual se debería reconocer la lengua de señas en forma simétrica con otras en el aula.

Las personas Sordas denominaron *el holocausto de la lengua* (Ladd, 2011) a las situaciones comunicativas que no respetaron su lengua materna: la lengua de señas, y que les privó de una comunicación propia por más de un siglo, al imponer que solo podían ingresar al conocimiento a través de un solo formato: la lengua auditivo-vocal. En la actualidad, se mantienen estas prácticas, en diferentes niveles, en lo que se denomina métodos comunicativos que promueven espacios de *asimilación* de la persona Sorda en la escuela para terapias y/o rehabilitación, explicado en la tabla 1:

Tabla 1: Métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos

Formato de la lengua	Estímulo sensorial	Nombre de los métodos
Lengua auditivo-vocal (Oral)	Unisensoriales	Método Verbotonal
		Terapia Auditiva Verbal
	Multisensoriales	Sistema Fonológico de Ling
		Sistema Multisensorial de Calvert
		Método reflexivo de Van Uden
		El abecedario silábico de Hongtai
	Audiovocales basados en la lectura labial	El alfabeto de Kinemas asistidos (AKA)
		La Palabra Complementada (Cued Speech)
	Mixtos	Método bimodal - <i>Cued speech</i> o la palabra complementada (LPC).

Fuente: Adaptado de Mantas-Cárdenas, R. (2014, – p. 12).

En este sentido, la educación del/la Sordo/a con diferentes métodos de comunicación basados en la lengua auditivo-vocal, es entendida como una agresión lingüística en la forma más básica de la dignidad humana: la lengua (Unesco, 1997). Lo anterior insta a la reflexión comunicativa de usar la lengua de señas como propia de la cultura del/la Sordo/a, en diferentes contextos, sin restricción comunicativa para tener acceso y accesibilidad a la información y al conocimiento pleno recuperado

del proceso de educación y participación sociocultural.

Reconociendo la diversidad propia e inherente al ser humano se define la diversidad Sorda como aquella que acoge, en interacciones comunicativas, las formas de relacionarse con el mundo lingüísticamente, ya sea con la lengua de señas, como lengua materna o con la lengua oral. Se aclara que la lengua materna no es excluyente para el aprendizaje, desarrollo y tránsito hacia la lengua

oral y viceversa (Morales, 2015), en este contexto se tiene que:

- La lengua materna del Sordo es la lengua de señas, entendiendo que su adquisición y desarrollo se origina con interlocutores nativos de la lengua de señas o bilingües y no en terapias.
- La lengua oral o bimodal hace referencia al uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales, *cued speech* o la palabra complementada (LPC). Aprendidos en rehabilitación o terapia y usados por tradición en la educación de los Sordos, como métodos comunicativos funcionales.

En las últimas décadas se ha avanzado en investigaciones lingüísticas situadas de la lengua de señas de cada país. Dado que se reconoce, como para otras lenguas, que la lengua de señas no es universal y posee una gramática propia y estructuras sintácticas en constante desarrollo, aspectos inherentes a una lengua (Oviedo, 2002). Así, el formato de la lengua de señas es viso-gestual y cuando el canal visual está totalmente habilitado, es decir que puede ver todo lo que pasa a su alrededor, la persona Sorda usará sus manos para representar el mundo que lo rodea, para signar, y usar de manera básica la característica de expresión viso – corporal de la lengua de señas.

Si bien las modalidades de educación del/a Sordo/a en Chile le han impuesto un formato de comunicación que atenta contra sus derechos lingüísticos, se debe recocer a su vez que Chile ha hecho un valioso aporte a su en Latinoamérica, presentando la fundación del colegio y la asociación de Sordos más antiguas, sin desconocer cómo se ha dicho una mirada comunicativa de enfoque netamente clínico. Con la fundación en 1852 de la primera escuela de sordos de Chile, Escuela Anne Sullivan, y la mirada médica puesta en el déficit auditivo, se proponía a los/as estudiantes Sordos/as que su ingreso fuese a través de un sistema de internado, en la modalidad de educación formal de énfasis en la lengua Oral

que les permitiera aprender en un entorno controlado y normalizador. Los profesores que comenzaron la escuela procedían de Francia y por ende implementaron la lengua de señas francesa (LSF), cuya configuración manual se estableció como antesala de la base lingüística para el desarrollo de la Lengua de Señas Chilena.

Dado que el acento se ponía en el déficit y en estrategias de atención medicalizadas, fue de esperarse que las personas con un déficit similar fueran agrupadas para su atención, al modo de los pabellones en los hospitales. En este sentido, se articula la concepción de *aulas especiales* para abordar la educación del/a Sordo/a, según se pone de manifiesto por la Unesco:

Históricamente, la discapacidad se concibió a partir de un patrón médico en el que los tipos de discapacidad se definían por categorías de deficiencia, como ser ciego, sordo o mudo, o disminuido física o mentalmente. Este patrón ha llevado a menudo a la segregación social de los niños con discapacidad en los sistemas de educación, que los estigmatizaba como anormales, y a su segregación física, pues se los colocaba en escuelas para personas con necesidades especiales al margen de la educación general. De esta forma se ofrece acceso a la educación, pero se contribuye a perpetuar las actitudes negativas y la discriminación, por lo que no cabe hablar de "inclusión" (2015, p.134).

En estas formas de escuelas especiales es posible hacer una aproximación a la construcción de Sujeto Sordo, no necesariamente al modo en que la discapacidad no radique en la parte fisiológica, lo que para Foucault haría parte de una forma de *prácticas divisorias*. Así, las prácticas divisorias hacen parte de las prácticas de construcción de sujeto, que para Foucault (1988) se plantean en tres formas de objetivaciones: a) modo de objetivación del sujeto productivo, b) "prácticas divisorias" en que el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros, las cuales transforman a los seres humanos en sujetos,

c) los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos.

Las prácticas de construcción de sujeto se encuentran reflejadas en las políticas públicas de educación e integración o inclusión para personas con discapacidad. Foucault con las prácticas divisorias permite adentrarse en las escuelas especiales que suponen otras escuelas no especiales, es decir que estas prácticas explican las relaciones entre las diferenciaciones que se generan entre unos y otros, por ejemplo, entre el enfermo y el sano, los buenos y los malos, el oyente y el no oyente. En este sentido, es necesario poder identificar las relaciones de poder que se organizaron en torno a las escuelas especiales para el Sordo y que se reflejan en lo que se comunica y establece en las políticas públicas de educación que las recogen, que al modo de Foucault se plantea como:

Es necesario distinguir las relaciones de poder de los relacionamientos comunicacionales que transmiten información por medio del lenguaje de un sistema de signos o cualquier otro sistema simbólico. Sin duda, comunicar es siempre una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas (1988, p. 10).

En estas prácticas divisorias para las escuelas especiales, que se reflejan en la política de educación, se acuña el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sumándole al/la estudiante Sordo la necesidad auditiva especial – la discapacidad auditiva, que introduce el término con una mirada clínica y posiciona por consiguiente la necesidad de un algo que la supla, en este caso los aditamentos tecnológicos en aras de la lengua Oral. En esta forma de práctica, se relega a un segundo plano la mirada pedagógica del reconocimiento de elementos visuales propios del/la Sordo/a, que si bien posee una pérdida auditiva no le es impedimento para acceder a los conocimientos. El obstáculo sería entonces no considerar la comunicación que le es propia visualmente: la lengua de señas como lengua

materna, que no le impone una forma de comunicación, sino que fluye de las posibilidades de su diversidad Sorda.

Entonces, se puede afirmar que las prácticas divisorias hacen parte de la mirada segregadora del modelo integrador que predominó en los inicios de la educación del Sordo y se continuó con las escuelas especiales. Modelo que aún perdura con relativa fuerza en las instituciones educativas y en los paradigmas de la comunidad relacionada con la educación del/la Sordo/a y que encuentra soporte en las políticas educativas. Si bien es necesario precisar que esta instauración no es ajena a otras realidades latinoamericanas, es claro que en el contexto chileno el modelo integrador haya generado una serie de acciones y métodos de trabajo que están siendo retomados y replicados en la actualidad sin que necesariamente se dé un proceso de análisis con la respectiva recolección de las prácticas o experiencias con la reflexión y sistematización requeridas, para establecer criterios que permitan cimentar claridades para reciclarlas o descartar su uso, aunque no su estudio.

Procesos como el descrito permiten retomar la experiencia y los aportes valiosos de años de vivencias – que se reflejarían en posteriores procesos de enseñanza/aprendizaje efectivos, eficientes y significativos – y rediseñarlos a la luz de paradigmas que no establezcan divisiones en la construcción de sujeto, aunque sí reconozcan las diferencias o diversidades como en el paradigma inclusivo. Al respecto, en el informe sobre los avances de la implementación de la CDPC se reconocen barreras históricas donde la realidad educativa de Chile se encuentra alejada de los fundamentos de la Convención, proyectando, como reto para su avance en la garantía del derecho, que Chile:

(...) tiene la obligación de ir adoptando (...) medidas, entendiendo los fundamentos de la educación inclusiva que nos propone el instrumento internacional, que en

principio se distancia de nuestro sistema educativo actual, basado en la “integración” más que en la inclusión (SENADIS, 2016, p.8).

De acuerdo a lo anterior, el camino para las políticas educativas inclusivas del/la Sordo/a o la diversidad Sorda en Chile inicia con las oportunidades de ingreso al sistema educativo, en particular a los establecimientos públicos. Esto lleva a tres preguntas básicas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué evaluar?, las cuales contemplan que el punto de partida son las prácticas docentes mediadas por competencias comunicativas interculturales en la escuela, en diversos contextos de la vivencia escolar, esto es, no solo en aula, también entre docentes, co-docentes y pares académicos; el respeto a la cultura propia para propiciar situaciones que insten al respeto y reconocimiento de otra cultura en Sordedad.

Al respecto, el Informe de *Educación para Todos* incluye componentes relacionados con el apoyo a los niños con discapacidad e insta a los gobiernos a incluir recursos humanos y económicos en la educación básica en aras de la inclusión (Unesco, 2015 p.328), por ejemplo, en el caso de Chile, existe el Programa de Integración Escolar (PIE). Es en estas instancias que nace la oportunidad de una educación superior para la población en diversidad Sorda, pues cada Sordo tendría educación inicial, básica y media con respeto de sus derechos lingüísticos que posibilite todo su potencial de desarrollo como minoría cultural.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO EL CENTRO DE LAS POSIBILIDADES DE LA POBLACIÓN EN DIVERSIDAD SORDA PARA SU INCLUSIÓN

Abordar el panorama de la educación especial para la diversidad Sorda en Chile permite, por un lado, recoger las prácticas segregadoras que se mantienen y, por otra, las posibilidades de proyección. En este contexto, gran parte de la

normativa en Chile, direccionada por el Ministerio de Educación, se establece entendiendo a la educación especial o diferencial como la modalidad educativa que posee una opción de ordenamiento y estructura curricular dentro de los niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de recursos para atender las NEE que puedan presentar los alumnos identificados de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Bajo esta sombrilla, los planes y programas de educación especial para la población con trastornos de la comunicación están contenidos en el conjunto de Políticas Básicas y normados por el Decreto 86/1990, en el cual se incluye la diversidad Sorda, la que antes tenía una normativa diferenciada¹³. En ésta, el ingreso a la educación especial se daba a través de las evaluaciones que se realizaban desde la base médica y que establecían “el diagnóstico” con el cual el estudiante transitaría a lo largo de los años en el contexto educativo. En la normativa vigente, con las evaluaciones se establece, según sea el caso, el proceso de “habilitación, compensación, rehabilitación” al momento de ingreso a la escuela para los trastornos primarios y secundarios de comunicación diagnosticados; el nivel del plan de estudios y se da la opción al profesional que las niñas y niños pueden, y en cierto modo deben, ser retiradas del aula para realizar “terapia” dentro de la escuela, cuando el trastorno de comunicación se considere grave o severo¹⁴.

13 La normativa derogada fue el Decreto Supremo Exento de Educación Nº 15/81 que aprobaba planes y programas de educación diferencial para los estudiantes con trastornos auditivos.

14 Puede verse mayor información en: Godoy L, Ma. Paulina – Meza C., Ma. Luisa – Salazar U., Alida – Nieto D., Oscar. Antecedentes Históricos, presente y futuro de

De acuerdo a lo anterior, las evaluaciones pedagógicas de los estudiantes con diversidad Sorda no son autónomas o individualizadas, sino que son derivaciones o complementarias de la evaluación diagnóstica establecida por el médico otorrinolaringólogo o neurólogo derivado al profesor de educación especial/diferencial. En este contexto, la discapacidad continúa la mixtura en el abordaje de la escuela desde una condición médica auditiva que se evidencia en cómo se disponen los recursos a mejorar infraestructura, ayudas técnicas y servicios con énfasis para el área médica en desnivel o comparación con el asignado a la educación.

Es de resaltar, para cerrar con la normativa referida, que no se mencione como objetivo la Lengua de Señas Chilena para el caso de los “trastorno de comunicación por déficit auditivo” y se deje a la interpretación en el marco del objetivo del Plan Común, como se lee en el Decreto 86/1990:

(...) propender a la integración social, escolar y laboral del alumno con trastornos de la comunicación primarios o secundarios, a través de la habilitación y/o rehabilitación de las habilidades comunicativas, mediante la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo, asignaturas y actividades formuladas con tina (sic) carga horaria determinada para cada nivel, ciclo y curso (Artículo 1).

Continuando con el tema de las evaluaciones, el Decreto 170/2009¹⁵, en el Artículo 16 dispone que la evaluación diagnóstica, en este caso para

determinar la discapacidad transitoria o permanente de los estudiantes con necesidades educativas especiales, deba ser realizada por los profesionales considerados “idóneos” y establece una relación de tipos de discapacidades y los profesionales para determinar en cada caso a cuál le corresponde la evaluación. En todos los casos figura el médico de alguna especialidad y el profesor de educación especial/diferencial, situación cuya magnitud se presenta a continuación:

la educación Especial en Chile. Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial. 2004.

15 Este Decreto presenta el reglamento que regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

Tabla 2: Correlación entre tipo de discapacidad y los profesionales para su diagnóstico

Discapacidad	Profesional
Discapacidad auditiva	Médico otorrinolaringólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad visual	Médico oftalmólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad intelectual u coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación especial/diferencial.
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, psicólogo, fonoaudiólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorrino o fisiatra u otras especialidades, según corresponda; psicólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Déficit atencional con y sin hiperactividad o Trastorno Hiperactivo	Médico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, psicólogo y/o profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo.
Trastornos específicos del lenguaje	Fonoaudiólogo, profesor de educación especial/diferencial, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.
Trastornos específicos del desarrollo	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

Fuente: Decreto 170/2009, p. 6.

En este Decreto se pone por normativa el reconocimiento de la Lengua de Señas como parte de la comunidad Sorda y se establece como un lineamiento a seguir para el acercamiento a esta población, por lo menos en lo referente al objeto de la ley de evaluar y diagnosticar la discapacidad en el contexto educativo como minoría lingüística. Así se lee:

Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes y

[S]orda¹⁶, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico debe tener respeto de la lengua, para procesos de diagnóstico deben de tenerse en cuenta restricción en la participación, elementos culturales, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la pertenece el niño, niña o joven que evalúa, el conocimiento de la lengua y/o intérprete (Decreto 170/2009, Artículo 16).

Y agrega que, además: “los profesionales deberán utilizar los medios alternativos o aumentativos de comunicación que sean necesarios de acuerdo con las necesidades de cada uno” (Decreto 170/2009, Artículo 16).

adultos pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad

16 La mayúscula es de la autora y busca reiterar el respeto a la identidad cultural y la lengua del Sordo al utilizar la letra S inicial en mayúscula.

Las políticas periféricas como el Decreto 170/2009, flexibles o con modificaciones regulares como es el caso de los artículos Nº 77 y 78, en que se señalan particularidades en la evaluación en discapacidad auditiva, norman una parte importante de los Programas de Integración Escolar, como lo es el ingreso, aunque sin un abordaje específico para los y las estudiantes Sordos/as, reconociendo que parte del Decreto establece que el diagnóstico “debe considerar la participación de personas sordas que utilizan esta lengua y profesores competentes en ella” (Decreto 170/2009, 2009).

Ante esto no es claro el panorama, pues en Chile la formación en Lengua de Señas Chilena se posiciona, a partir de la década de 1980, con iniciativas y organizaciones concentradas en Santiago de Chile¹⁷. Así mismo, se rescata que en el diagnóstico se debe aportar a “la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar” (Decreto 170/2009, 2009), sin llegar a establecer de manera directa, por ejemplo, la Lengua de Señas Chilena como un derecho lingüístico y no como un apoyo para la vida escolar.

De acuerdo a esto último, el Artículo 77 al establecer la discapacidad auditiva no solo considera el grado de pérdida de la audición de la persona, sino también las barreras que experimentan en el entorno escolar, familiar, social y que deben identificarse para asegurar la participación y aprendizaje escolar. Entonces, se puede afirmar que el respeto a los derechos lingüísticos de la comunidad Sorda es una forma de hacer el salto de la barrera de comunicación que aseguraría un camino posible para su inclusión sociocultural en todos los entornos de vida y participación ciudadana.

Ya establecidos algunos elementos de diagnóstico para el ingreso a la educación en el marco de las NNE, con el Decreto 83/2015, se presentan los criterios y orientaciones de adecuación curricular que permite a

los establecimientos educativos, de carácter especial o regular, planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos. El Decreto que entró en vigencia en el 2017, orienta criterios para adecuaciones curriculares de acceso a la información, con ejes que tienen en cuenta la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y valoración de la diversidad, la calidad educativa con equidad y la flexibilidad. Lo anterior orienta la adecuación curricular en acciones para el diseño universal de los aprendizajes, para equiparar las condiciones y: “flexibilizar las respuestas educativas, en atención a las diferencias y características individuales” (Decreto 83/2015).

Esto evidencia, por medio de sus ejes, un avance en la implementación de reglamentación jurídica en la búsqueda de propender por los derechos humanos en su concepción política, mostrando consonancia con principios y valores difundidos por diversos tratados internacionales acogidos por el país, encaminados a que todas las personas puedan vivir de forma independiente y ser incluidos en la comunidad sin discriminación.

En este sentido, se establece como una directriz la premisa en la que la escuela requiere adecuar el entorno para propiciar contacto con locutores nativos que favorezcan la adquisición de la lectura y la escritura como segunda lengua en los Sordos (Pinto, 2012). Así, en lo pedagógico, se deben crear las condiciones para que se dé un bilingüismo construido, como una forma viable para la adquisición y desarrollo de la lengua de señas, tal como se presenta para niñas y niños oyentes expuestos a dos lenguas simultáneamente, además de considerar a los estudiantes para la adecuación visual, factor relevante para las personas Sordas, son pasos iniciales para comprender el bilingüismo en aquellos usuarios de la lengua de señas como lengua materna.

Ahora, hagamos la extensión de esta mirada con el sesgo clínico, de prácticas divisionarias e integrador en educación inicial y básica y su transición a la media con miras al liberador espacio para la mente de la educación superior. En Chile el/la estudiante Sordo/a, egresando de la enseñanza básica, ya sea de la escuela especial o la educación regular primaria, al buscar continuar estudios en la media regular o la secundaria en lengua de señas, se encuentra, en el segundo caso con que sólo existen trece escuelas exclusivas para

17 Para más información sobre el desarrollo de la Lengua de Señas Chilena (LSCh), se recomienda revisar la recopilación que realizan González Moraga, M. y Pérez Cuello, A. (2017). La lengua de señas chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional. *Revista espaço*, Nº 47, 145 – 166.

estudiantes Sordos/as, lo que, aunque se designe como discriminación positiva, no deja de ser discriminación, constituyéndose por ello en una barrera para la participación social. La otra opción para la secundaria sería ingresar a una escuela regular al Programa de Integración Escolar (PIE) en dinámicas propias del aula. Se evidencian diferentes situaciones comunicativas de la “*triada*” académica que convergen en nuevas formas de construcción de sentido, lógicas e interacción y, por ende, evaluación de aprendizaje, donde la lengua minoritaria enfrenta en la cotidianidad focos de discriminación y, al mismo tiempo, requiere un desarrollo pedagógico visual en L1 en aumento de vocabulario pedagógico.

A la vez que referirse a inclusión es poder expresar las formas de pensar la educación sin barreras comunicativas y lingüísticas para los/as estudiantes Sordos/as, es decir una inclusión en la escuela que se expanda a una social y no sea *integración*, como lo denomina el Programa de Integración Escolar (PIE). En definitiva, convoca a no continuar prácticas pedagógicas poco acordes a la diversidad escolar, y en particular a la diversidad Sorda:

En este sentido es importante insertar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad y avanzar hacia escuelas que atiendan las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Hablar de “diversidad es hablar de niños con necesidades, intereses y motivaciones distintos, niños de la calle, trabajadores, migrantes, de minorías étnicas, lingüísticas y culturales, de niños de diferentes estratos socioeconómicos. (SENADIS, 2016, p. 8)

Esto implica replantear nuevas formas re-estructuradas de las necesidades educativas de los/as Sordos/as, un trabajo para procesos inclusivos individuales y colectivos que permitan disposiciones flexibles al realizar ajustes desde acciones de accesibilidad y actitudes entre dos culturas: la oyente y la Sorda, basados en el respeto de forma simétrica, de manera tal que se permita la inclusión social y la interacción con la población Sorda usuaria de lengua de señas, como actores de comunicación en doble vía, para poder recibir y dar toda la información que transcurre en la vida cotidiana de cada individuo y su comunidad, así como la de los medios masivos (Zavala,

2013). Se trata también con ello de “avanzar en términos de una sociedad democrática que esté abierta a la diversidad de manera respetuosa” (Morales, 2015, p.15).

A MODO DE CIERRE

En primera instancia, se reconoce que el país cuenta con una de las asociaciones más antiguas de Latinoamérica (1926), que posiciona las etapas de resistencia lingüística previas a legitimar la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en el 2010.

Seguidamente, el ingreso o cupo en el colegio de estudiantes con diversidad Sorda, devela desde los derechos humanos el *ser y estar*, donde no es solo el ingreso a la educación sino contar con los mínimos ajustes lingüísticos, que orienten el respeto de lo más mínimo de la dignidad humana: la lengua que le permitirá el acceso sociocultural para su pleno desarrollo.

Ante esto, el estado debe asumir la plena responsabilidad de proteger los derechos lingüísticos en pro del conocimiento y aprendizaje y de la Sordedad para el uso de la lengua materna que posibilita la construcción de sujeto que desarrolle un pensamiento complejo en todas sus dimensiones, así como el acceso a la lengua de señas en vocabulario pedagógico durante el proceso de educación inicial, básica y media que soporte las demandas de la educación superior a la cual aspira.

De esta forma, se instala la necesidad de unas políticas lingüísticas inclusivas que abarquen la población en diversidad Sorda como sujetos de derechos y deberes. Por tanto, se debe considerar el respeto lingüístico desde la primera infancia, en espacios de adquisición y desarrollo de la lengua, y, asimismo, en los diferentes contextos que transita, como son: educación, salud, ocio y tiempo libre, entre otros.

En relación a los derechos humanos, con énfasis en las particularidades de la población en diversidad Sorda, se precisa de acciones concretas, no solo gestos de buena voluntad, sino políticas que orienten a la inclusión, considerando que en este momento se busca apuntar a relaciones desde la multiculturalidad y no a

la interculturalidad, última que provee una relación simétrica de una cultura oyente y una cultura Sorda como opción viable para la minoría lingüística Sorda, en cuyo centro radica el desafío para cualquier forma de inclusión.

Avanzar en procesos de educación superior abre el camino de inclusión social, ya que esta será quien posea no solo socialmente el lugar de la LSCH, sino también la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión

de la comunidad Sorda. De manera paralela, será la misma educación que haga las veces de catapulta para que dicha comunidad avance en la adquisición del poder necesario que le permita acceder a una capacidad de influencia para la toma de decisiones, planteamiento de retos (sociales y educativos), identificar necesidades y búsqueda de soluciones, como profesionales.

.....

REFERENCIAS

Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. (09 de Julio de 1999). Guatemala.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. (14 de diciembre de 1960). París.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (13 de diciembre de 2006). Nueva York.

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (abril de 1998). España.

Foucault, M. (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20. Obtenido de <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Foucault/SujetoPoder.html>

Hamel, E. (1993). *Derechos Lingüísticos*. Recuperado el 7 de enero de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904407>

Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. En *Estudios pedagógicos* (págs. 121-135). Valdivia.

Ladd, P. (2011). Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile*.

Mantas-Cárdenas, R. (2014). *La lengua de signos como elemento inclusor en el aula de Educación Infantil*.

Massone, M. I., Simón, M., & Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y vida*, 20(3), 24-33.

May, S. (2010) Derechos Lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 131-159. Madrid.

Ministerio de Educación Chile. APRUEBA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA ATENDER NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN. (Decreto 86/1990). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8945>

Ministerio de Educación Chile. FIJA NORMAS PARA DETERMINAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE SERÁN BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES PARA EDUCACIÓN ESPECIAL (Decreto Supremo N° 170/2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Ministerio de Educación Chile. Ley General de Educación (Ley 20.307/2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación Chile. Diversificación de la enseñanza (Decreto 83/2015) Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Monleón, L. (2012). El Instituto Nacional de Derechos Humanos en Chile y sus desafíos para avanzar hacia una visión integral en el discurso y práctica de los derechos humanos en Chile. En *Anuario de Derechos Humanos*, 165.

Morales, G. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18.

Naciones Unidas (2012) *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de las minorías*. Ginebra y Nueva York.

Naciones Unidas (1992) Los derechos de las minorías. *Folleto No.18* Nueva York.

ONU (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. Ediciones Onu.

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*.

Oviedo, A. (2008) *Algunos documentos acerca de la historia de la educación de sordos en Chile*. En Anales de la Universidad de Chile. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: <http://www.cultura-sorda.org/documentos-historia-de-la-educacion-sordos-chile/>

Asamblea General de las Naciones Unidas (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Estados Unidos.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Estados Unidos.

Pinto, V. (2012). *Língua Brasileira de Sinais: curso de Pedagogia*, Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.

Senadis (2004) *Discapacidad en Chile Primer estudio de discapacidad en Chile, pasos Hacia un Modelo Integral del Funcionamiento Humano*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Planificación. ESTABLECE NORMAS SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (Ley N° 20.422 de 2010). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

SENADIS (2016) *II Informe Nacional de la Discapacidad*. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

UNESCO (1997). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperado de: https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

UNESCO (2015). *Educación para Todos 2000- 2015: Logros y desafíos*. Francia: Ediciones Unesco

Zavala, F. (20 de julio de 2013). La Deuda Pendiente del Cine y la TV con los Sordos en Chile. *El Mercurio*, p. 6.

Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos en la propuesta de la conciencia histórica o de la presente potencia*. México: Ipeca.

Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile.

Luis David Torres Yañez (luis.torres.y@usach.cl) | Licenciado en Educación. Profesor Diferencial.

.....

RESUMEN

La Universidad de Santiago de Chile se ha caracterizado por levantar iniciativas relacionadas con la inclusión de poblaciones históricamente excluidas en su derecho a la educación superior. Creando el año 2012 el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) que a su vez desarrolla el año 2017 el Programa de Apoyos y Recursos para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PARES), equipo que en la comprensión social de la discapacidad y desde un enfoque de derechos ha promovido acciones para facilitar los procesos de inclusión relacionados con este colectivo. Los procesos de inclusión, en su complejidad, requieren tanto de compromisos institucionales y comunitarios para el desarrollo de apoyos personales para el estudiantado, como de estrategias que busquen una transformación de la enseñanza y evaluación mediante el trabajo directo con los y las docentes, como agentes relevantes y críticos para la efectiva inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. El presente trabajo da cuenta de los aprendizajes y experiencias en el desarrollo de una estrategia de vinculación con las Unidades Académicas, que se inicia el año 2016 en carácter piloto y que encuentra actualmente en etapa de consolidación. Esta iniciativa identifica y problematiza con los y las docentes las barreras generadas en las aulas para estudiantes en situación de discapacidad, como un espacio de reflexión y transformación de la docencia hacia una Universidad más inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, inclusión, educación superior, docencia inclusiva, inclusión.

.

INTRODUCCIÓN

La educación superior está asumiendo paulatinamente las responsabilidades que implica la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad. Esto supone tensiones para las estructuras que sostienen a las comunidades universitarias y desafíos para las personas que las componen.

Los responsables de facilitar estos procesos deben considerar la importancia de la docencia y de quienes la desarrollan como actores claves en la realización de comunidades universitarias inclusivas, en el marco de las normativas vigentes y las banderas éticas propuestas por las declaraciones de una educación superior para el siglo XXI.

En ese marco, la Universidad de Santiago de Chile, en su responsabilidad histórica y social, está implementando iniciativas para el acceso, progreso y titulación oportuna de estudiantes en situación de discapacidad, dentro de las cuales se incluyen aquellas orientadas para la colaboración y acompañamiento a los y las docentes. Estas iniciativas han generado experiencias que pueden enriquecer a la comunidad universitaria y que devienen en aprendizajes relacionados con la complejidad de los procesos de inclusión en contextos de educación superior.

Estas reflexiones se concretan en una estrategia de apoyo a la docencia que busca colaborar con las unidades académicas y equipos docentes con el objetivo de facilitar, desde la docencia, los procesos de inclusión en donde participen estudiantes en situación de discapacidad.

CONTEXTO

En Chile se está avanzando en iniciativas que favorecen el ejercicio de derechos de personas en situación de discapacidad, encuadradas en la ratificación de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2008). En esa línea, la ley número 20.422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, en su artículo 39 declara que:

“las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Lo que insta a las diferentes instituciones a abrir espacios y líneas de trabajo en este sentido. Además, la nueva Ley sobre Educación Superior (Ley Núm. 21.091), en su artículo 2°, postula el *principio de inclusión* como uno de los pilares de todo el Sistema de Educación Superior, principio que establece que:

“El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria.”

La Universidad de Santiago de Chile, fundada en sus valores institucionales de inclusión, responsabilidad social y equidad, dentro del *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia* (PAIEP), implementa el “Programa de Apoyos y Recursos para Estudiantes en Situación de Discapacidad” (PARES), para la gestión de acciones que faciliten los procesos de inclusión de esta población estudiantil en la vida universitaria.

El PARES busca desarrollar distintas iniciativas a lo largo de la vida universitaria del estudiantado. Considerando la transición de acceso a la universidad mediante una vía especial de ingreso o *Cupo PARES*, colaborando con los estudiantes en situación de discapacidad que participen de la Academia PACE USACH-UNESCO y levantando, además, información sobre otros estudiantes que ingresan por sistema único (Prueba de Selección Universitaria) o por vías de acceso inclusivo (mediante programa PACE, Propedéutico, Ranking 850, etc.).

Los servicios de apoyo para la permanencia estudiantil se articulan en dos líneas: apoyos personales y ajustes institucionales. Los apoyos personales para el estudiante son apoyos académicos mediante la estrategia de tutores pares disciplinares, la que consiste en que un estudiante de años superiores con muy buen dominio disciplinar, realiza apoyos académicos periódicos, ya sea personalizados o en grupos pequeños. Además, se brinda a los y las

estudiantes, apoyos socioeducativos mediante el acompañamiento de un/una profesional de Trabajo Social del mismo Programa.

Por otra parte, los ajustes institucionales están enfocados a los cambios que debe realizar la universidad en sus políticas, programas y prácticas en aula, para favorecer el acceso y participación de esta población estudiantil. En el caso que aquí se presenta, el foco está puesto en los/las docentes y la sala de clases, que es precisamente donde se enmarca la estrategia de vinculación con unidades académicas y cuerpos docentes en el PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile.

MARCO CONCEPTUAL

Todas las personas encarnan la diversidad en su dimensión socio-cultural (construcción familiar, origen socioeconómico, etnia, lengua materna, género, orientación sexual, trayectorias educativas y de aprendizaje, identidad cultural, etc.) y/o en su dimensión biológica (tamaño, forma, colores, sensaciones, movilidad, salud, estructuras, etc.). La diversidad es el reconocimiento de que la condición humana se compone de personas únicas, particulares e irrepetibles, pero a la vez todas son partes de un sentido de unidad (Morin, 1999); y que las múltiples e irrepetibles manifestaciones de las características culturales y biológicas se configuran en distintas formas de ser, de hacer y de pensar.

En esta diversidad humana hay un grupo de personas que, por las características de sus funciones y estructuras corporales, pueden manifestar otras formas de comunicación, movimiento, aprendizaje, relaciones, o pensamientos y que por estas otras formas han sido segregados sistemáticamente de las oportunidades de participación en las actividades de la vida diaria más generales, como educarse, trabajar o decidir de forma autónoma, hasta las más particulares como casarse, conducir un auto, ir al cine, leer un libro, etc.

La categoría que comprende a este grupo de personas ha sido interpretada desde distintos modelos. En un primer momento, se impone el modelo médico centrado en la rehabilitación, modelo que deja una oscura herencia de palabras ya obsoletas como

“discapacitados”, “deficientes” o “minusválidos”; éste centra la mirada en la limitación de la capacidad productiva o de consumo de la persona, atribuyendo el valor de “útil” o “no útil”; “capaz” o “dis-capaz” (*no capaz*), clasificando estas diferentes formas de ser, hacer y pensar en diagnósticos clínicos en relación a una norma o ideal homogéneo de persona en relación a la producción y el consumo (Ferreira, 2010).

Posteriormente, y al alero de las teorías críticas de los años setenta, empieza a germinar una visión distinta, la que concibe la “discapacidad” como algo que deja de ser una característica propia de la persona y se transforma en una relación sistémica con el entorno. En este modelo, denominado “social”, se entiende a la discapacidad como la situación resultante de la interacción entre las características del individuo (corporal y funcional), los desempeños exigidos por las actividades y las restricciones a la participación del ambiente (Palacios, 2008).

La transición del modelo médico al modelo social cambia la comprensión desde un problema propio de la persona, subyacente de sus características corporales y funcionales, a una experiencia de marginación y exclusión social que se ha impuesto a un colectivo de personas que han sido apartadas y discriminadas por sus particulares formas de ser, hacer y/o pensar (Ferreira 2010).

En la misma línea de una comprensión dinámica de la discapacidad, el modelo biopsicosocial representado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (2001) muestra un sistema complejo resultante de la relación entre las variables de la condición de salud, estructuras y funcionamientos del cuerpo y factores personales, con las características de las actividades y con las restricciones a la participación y apoyos y recursos del ambiente. A ello se agregan los recursos personales y recursos del ambiente.

Es interesante mencionar un nuevo modelo no centrado en la capacidad o *no capacidad* (ni por deficiencias personales, según el modelo médico, ni por relaciones sistémicas con el entorno, según el modelo social), se construye a partir de la *dignidad* inherente a todas las personas desde un enfoque de derechos. Este modelo se encuentra en desarrollo y plantea que hay hombres y mujeres discriminados y discriminadas por su “*diversidad funcional*”, no reconociendo la

experiencia de una particular forma de ser, hacer y sentir y que debe ser reconocida como legítima, valiosa y plenamente partícipe *en* y *para* la sociedad, independiente del nivel o grado de capacidad (Palacios y Romañach, 2008).

La experiencia de la Universidad de Santiago de Chile que se presenta más abajo, se diferencia claramente de un modelo centrado en las necesidades de la persona (rehabilitador o médico), fundándose – por una parte- en una visión de la capacidad como una construcción social en la relación sistemática de las personas con su contexto y, por otra, en la consideración de la transformación de la institución como un paso necesario para dar cabida a estudiantes con diversidad funcional, reconocidos como sujetos válidos y legítimos en su posicionamiento, quienes al incorporarse a la institución tensionan una tradicional visión de universidad, que ha sido pensada para atender a una *normalidad* en base a lo que se considera una mayoría típica en sus modos de ser, hacer y pensar, negando legitimidad a otros *modus vivendi*, con lo que la misma universidad pierde la nutritiva y provechosa diversidad manifiesta en el estudiantado.

De acuerdo con Echeita (2010), los cambios institucionales para la transformación en comunidades educativas inclusivas son un proceso constante, pues, en su carácter procesual, continuo y *dilemático* siempre se pueden problematizar e identificar nuevas acciones de segregación que discriminen a minorías de la diversa comunidad estudiantil, o a otras personas de la comunidad en general.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) han abordado estos problemas y han construido el Índice de Inclusión como una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. El Índice es una herramienta que propone un proceso reflexivo y participativo para la identificación de barreras y diseño de soluciones inclusivas en torno a tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, recurriendo a la metáfora de lentes que se superponen y que permiten visualizar, reflexionar, comprender, analizar los procesos de inclusión de las comunidades educativas.

El sentido original del Índice está pensado en comunidades escolares, pero ha habido intentos de

acercar la riqueza de este instrumento a los contextos de educación superior. Salceda e Ibáñez (2014), por ejemplo, han elaborado una adaptación preliminar para la evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Educación Superior y el posterior desarrollo de acciones innovadoras para fomentar el desarrollo de comunidades universitarias inclusivas.

Específicamente la perspectiva que enmarca la estrategia de vinculación con unidades académicas y cuerpos docentes en el PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile, se funda en una lectura y adaptación de la propuesta de Schalock (1999), propuesta revisitada por Verdugo y Schalock (2010, 2013), sobre una nueva concepción de la discapacidad. El autor postula con relación a los procesos, los siguientes principios:

- *Respetuosos* con la voluntad y participación de la comunidad estudiantil y la comunidad docente, incorporando a los y las participantes en la toma de decisiones.
- *Ecológicos* en reconocer e intencionar el trabajo en los propios contextos de los participantes, situando los procesos de inclusión en los ambientes físicos y sociales donde se desarrollen.
- *Dinámicos* al permitir la flexibilidad de las estrategias, buscando mayor pertinencia frente a las realidades de las distintas unidades académicas y los múltiples perfiles de necesidades de apoyo del estudiantado.
- *Colaborativos* en promover la descentralización de las iniciativas fomentando la articulación, participación y responsabilidad de las personas, servicios, unidades académicas y agrupaciones participantes.
- *Evaluables* al promover la reflexión técnica (resultados), táctica (procesos) y crítica (sentido) en ciclos de mejora continua de los procesos.

IMPLEMENTACIÓN

Estrategia de vinculación con docentes

Antes de comenzar este apartado es importante declarar que la estrategia de vinculación con unidades académicas se enmarca en reconocer la importancia de los/las docentes en el desarrollo de los procesos de inclusión. Este principio intenta superar la visión

reduccionista de los y las docentes como variables del contexto, y los considera como participantes relevantes en el proceso, que considera que la transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación (que son elegidas, diseñadas, implementadas y revisadas por los y las docentes) puede facilitar u obstaculizar los procesos de inclusión que esté viviendo un programa de estudio, en coherencia con lo planteado por el *Índice de Inclusión* al valorar las prácticas, y especialmente, las prácticas de aula como una categoría fundamental en la reflexión para la transformación de las instituciones en comunidades inclusivas (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Santiago es un proceso complejo que requiere la reflexión y deconstrucción de los múltiples mecanismos de exclusión actualmente presentes en las culturas, políticas y prácticas de la institución. Este camino está motivado por móviles éticos y marcos normativos hacia el desarrollo de iniciativas enmarcadas en un enfoque de derecho, en las que participen estudiantes, docentes y directivos en todos los espacios de aprendizaje y participación de la vida universitaria. Pero, particularmente dentro de las aulas, que es el sentido de la labor que fundamenta este documento.

En el marco de las iniciativas institucionales para garantizar condiciones de equidad en la enseñanza y evaluación es que se está desarrollando una estrategia colaborativa con las unidades académicas en el acompañamiento a los equipos docentes que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad.

Objetivos

La estrategia tiene como objetivo facilitar los procesos de inclusión en las unidades académicas en donde participen estudiantes en situación de discapacidad, buscando que la comunidad docente logre:

1. Reflexionar sobre los procesos de inclusión de la Universidad, en las actitudes hacia la inclusión, los marcos de acción y políticas y en las propias prácticas docentes, levantando y reconociendo problemáticas relacionadas con la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

2. Agenciar, asumiendo compromisos y responsabilidades como docentes participantes y relevantes en los procesos de inclusión, mediante el fortalecimiento de actitudes, saberes teóricos y desarrollo de herramientas que faciliten la toma de decisiones inclusivas.

3. Articular redes de trabajo y formación entre los/las propios/as docentes, entre docentes y unidades de apoyo a la docencia y entre docentes y agrupaciones relacionadas con la inclusión de personas en situación de discapacidad.

METODOLOGÍA

Construcción del escenario

Es importante conocer los contextos en donde suceden los procesos de inclusión, donde se desempeñan los equipos docentes y participan los y las estudiantes, distinguiendo en dichos contextos las características institucionales, curriculares, profesionales y personales que influyen en el quehacer docente. Esta caracterización puede ser declarada explícitamente en las políticas institucionales, modelos educativos institucionales, documentos propios de las unidades académicas y/o en presentaciones oficiales; como también puede deducirse desde las decisiones históricas, prácticas precedentes y discursos cotidianos de la comunidad.

Otro elemento relevante en la construcción del escenario es conocer los servicios, componentes o dispositivos que ya existen de apoyo al estudiantado o a la docencia, diferenciando si estos recursos son sólo nominales o si son realmente efectivos en su uso; además es relevante conocer la existencia de estrategias especializadas para la atención de estudiantes en situación de discapacidad.

Luego, profundizando en el conocimiento de las unidades académicas, hay que considerar la propia diversidad que hay entre las mismas carreras en cuanto a su historia, forma de organización, ubicación en el mapa universitario, antigüedad de los planes de estudio (una carrera con un plan de estudio de 10 años de antigüedad es distinto a una con un plan de estudio recién actualizado, o una carrera de la que aún no egresa su primera generación), salidas intermedias o

flexibilidad curricular, el carácter o foco del perfil de egreso, periodicidad y calidad de las relaciones entre los actores claves, los discursos que permean el cotidiano, personas y recursos tecnológicos de los cuales disponen, etc.; además de su posicionamiento frente a las relaciones políticas y protocolos que se mantienen con otras unidades o servicios internos.

Dentro de las carreras también se deben reconocer las personas que cumplen roles de actores claves en la comunidad, ya sea por su investidura institucional, rango administrativo, responsabilidades de jefaturas, directivas y/o coordinaciones; o por características personales: antigüedad en el cargo, influencias políticas, conocimiento del funcionamiento interno, etc.

En cuanto a lo curricular, se debe analizar el plan de estudio. Las asignaturas como los programas también pueden ser caracterizadas por su ubicación temporal y curricular en la carrera, su relevancia en la construcción del perfil de egreso, la actualización del programa de estudio, el carácter metodológico, las estrategias de apoyo, la organización horaria, metodologías recurrentes en la evaluación, etc. Además de conocer las características de la configuración del equipo de aula: mono o poli docencia, participación de ayudantes, técnicas de apoyo, etc. Variables que requieren la flexibilización de la estrategia e influyen en el desarrollo de los procesos de inclusión.

Al ordenar este complejo escenario se puede distinguir un macro contexto institucional, un meso contexto en la unidad académica y un micro contexto en la asignatura (con su implementación en el aula), situando en el centro a las personas protagonistas del proceso de inclusión: docentes y estudiantes.

Por una parte, en la persona estudiante pueden mostrarse muy diversos perfiles de aprendizaje y participación, cambiantes y complejos en relación a las trayectorias y progresos en la vida universitaria; distintos tipos y niveles de intensidad en los requisitos de apoyo académicos o socioeducativos; o requisitos de accesibilidad en la comunicación, desplazamiento y aprendizaje y lo más importante, múltiples recursos personales imprescindibles en su rol de líder y protagonista de los procesos de inclusión en que participa.

Por otra parte, y en donde se centra la estrategia de

acompañamiento, la persona docente puede mostrar muy distintas actitudes frente al estudiantado en general y en situación de discapacidad en particular, variadas experiencias de trabajo y docencia, creencias, imaginarios y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la inclusión y la discapacidad. En la persona docente se cruzan las características de la disciplina y la especialidad que enseña, sus recursos personales, saberes profesionales y una única biografía. Todas estas variables pueden influir tanto en el posicionamiento y la participación en el proceso de inclusión, como también en las decisiones que lo puedan facilitar u obstaculizar.

Modalidad de ejecución

La estrategia de acompañamiento a docentes se ejecuta en cuatro momentos: contacto con jefatura, presentación inicial, monitoreo y evaluación. Y en tres frentes: problematizando, agenciando y articulando.

1. Contacto con la jefatura o dirección de la carrera.

Su propósito es incorporar al jefe o jefa de carrera en el proceso de inclusión para montar la red en donde se desarrollan los servicios y recursos de apoyo, compartir el plan de trabajo y enriquecer la construcción del directorio de las personas participantes (docentes, ayudantes, jefes de laboratorio, coordinaciones, profesionales de apoyo, etc.). Este contacto se ubica temporalmente antes del inicio de clases lectivas o apenas el estudiante haga patente la existencia de barreras, de necesidades y/o su deseo de realización de ajustes en las actividades de enseñanza y evaluación.

Por tanto, primero se problematizan las características de la carrera en tensión con las características del o la estudiante en situación de discapacidad y las eventuales barreras que pueden comprometer el aprendizaje y la participación.

Seguidamente se agencia el contacto directo entre un responsable de la carrera y el estudiantado, se acuerdan las estrategias internas de apoyo académico, se anticipa la estrategia de acompañamiento al equipo docente y se responsabilizan las funciones ejecutivas en relación con la accesibilidad del material de estudio.

Luego se articulan los recursos de apoyo a la

docencia que existen en la institución, destacando la importancia de fortalecer los espacios de comunicación entre pares docentes en temas de inclusión y en explicitar el canal de comunicación con el estudiantado en situación de discapacidad.

2. *Contacto y presentación con equipo docente.*

Luego, con el respaldo de la jefatura de la carrera y ya acordado el plan de trabajo para facilitar el proceso de inclusión con él o la estudiante en situación de discapacidad, se inicia la etapa de contacto y presentación con equipo docente. El primer contacto tiene un sentido articulador entre docentes y el equipo o profesionales de apoyo a la docencia. Se ofrecen los servicios de acompañamiento, se comparte el plan de trabajo y se acuerdan responsabilidades¹⁸.

En relación con la problematización, se tensionan las características y el programa de la asignatura con las características del estudiantado. Se agenda un plan de reuniones o contactos durante el semestre, la responsabilidad docente en los ajustes de accesibilidad en la enseñanza y la evaluación y se recomiendan estrategias específicas de apoyo al aprendizaje.

A continuación, se articulan las iniciativas generales de formación docente que brinda la institución, se promueve el contacto entre pares docentes que ya tengan experiencia en procesos de inclusión similares y se recomienda el contacto directo con el o la estudiante.

3. *Contacto de monitorio a mediados del periodo.*

A mediados del semestre se realiza un nuevo hito de contacto para monitorear la realización de los ajustes o adecuaciones recomendadas, conocer desde la docencia el proceso de aprendizaje y participación y compartir la evaluación parcial realizada con el estudiantado sobre el periodo inicial.

Es importante problematizar las percepciones e inquietudes que los y las docentes tengan después de

una primera etapa, abordando la perplejidad que puede generar el encuentro con un otro distinto, habitualmente excluido/a de las aulas universitarias. Se reflexiona sobre los resultados y calificaciones, las barreras evidenciadas y cómo el actuar docente o la participación estudiantil pueden enriquecer el plan de trabajo.

Además, se discute el cumplimiento de las responsabilidades en el desarrollo de las evaluaciones bajo los criterios de accesibilidad requeridos, las opiniones sobre el contacto entre docentes y estudiantes, y luego se articula con los servicios de apoyo internos y, si fuera pertinente, con los profesionales de apoyo del acompañamiento estudiantil.

4. *Contacto de evaluación al final del periodo.*

En un enfoque centrado en la calidad y en su mejora, terminando el periodo lectivo, hay un último hito de contacto cuyo sentido es comentar el aprendizaje y participación de los y las estudiantes y evaluar la estrategia de acompañamiento docente, el plan de trabajo y los servicios de apoyo al estudiante.

La evaluación debe considerar aspectos locales de lo que sucede dentro de la sala de clases, y generales en la relación con servicios y recursos de apoyo institucionales, ello con el fin de identificar puntos críticos y diseñar propuestas para el próximo periodo, en la lógica de mejora continua: planificación, implementación, evaluación, planificación de mejoras y repetir el ciclo semestral.

En la problematización se discuten los facilitadores u obstaculizadores al aprendizaje y la participación que se vivenciaron en el transcurso del semestre, identificando necesidades institucionales y promoviendo su traducción en propuestas de mejoras o en innovaciones para la inclusión.

En ese hito, además se busca reflexionar sobre el cumplimiento de las responsabilidades comprometidas y los ajustes realizados en las prácticas docentes, distinguiendo las prácticas que se pueden transferir y compartir con el equipo docente. Para lo cual, se nombra la figura de *par docente* que puede orientar el trabajo de otros y otras colegas en los próximos periodos.

¹⁸ Es importante respetar la voluntad del estudiantado en aceptar o no la vinculación con sus docentes. Independiente de las opiniones del equipo profesional, que pueden sugerir u orientar al respecto. La última decisión en cuanto al carácter e intensidad de los apoyos (incluyendo el acompañamiento a docentes) la toman los y las estudiantes.

RESULTADOS

En lo que refiere a los resultados de la estrategia de acompañamiento a docentes, se puede señalar que ha aumentado semestralmente la cantidad de docentes contactados (en relación con la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad que solicitan ajustes en la enseñanza o la evaluación). El periodo 2016, en carácter piloto, se inició con 61 docentes para 10 estudiantes; actualmente, en el periodo 2018-1 se está trabajando con 228 docentes para 41 estudiantes¹⁹, los que participan en 27 carreras de 10 facultades.

RESULTADOS EN COBERTURA

La acción mínima y el inicio del proceso de acompañamiento a docentes es el contacto con información, comprendiendo en ello el contacto inicial con el/la docente y las entregas de orientaciones críticas que se ponen en juego en los aprendizajes de los/a estudiantes. En el periodo 2016, cuando se inició la estrategia, solo se logró contactar a 43 docentes que corresponden al 70% de los/las docentes que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad, esto debido a las escasas redes de trabajo, a la incipiente instalación de la labor e irregularidad en los procedimientos de construcción del directorio docente (docentes, estudiantes, asignaturas y modos de contacto) y contacto con jefaturas de carrera y coordinadores/as de asignaturas. Pero, actualmente, en el periodo 2018 se ha logrado contactar a la casi totalidad de los docentes (98%), aun considerando el aumento en la cantidad de estudiantes, carreras y docentes participantes. A su vez, el contacto se prioriza según criterios de urgencia relacionados con los requisitos de accesibilidad, carrera de origen, carácter de la asignatura, etc.

Si bien el logro del contacto y la cantidad de docentes contactados ha aumentado paulatinamente, hay desafíos relacionados a los cambios de protocolos, procedimientos internos para acceder a la información institucional de los docentes y los tiempos asociados al

calendario anual. Diferenciando ambos semestres, durante el primero hay un gran aumento de docentes, debido al ingreso de nuevos estudiantes y, en el segundo semestre ya existen redes que facilitan esta labor. En relación con los tiempos, al inicio del primer semestre el tiempo de organización es estrecho, pero el receso de invierno permite anticipar y organizar con mayor holgura la estrategia para el segundo periodo.

¹⁹ Durante el periodo 2018-1 el total de estudiante que participaban del PARES eran 60, de los cuales 41 solicitaron apoyo para el acompañamiento a docentes.

Tabla 1: cobertura por semestre.

Aspecto	2016-2 (piloto)	2017-1	2017-2	2018-1 (parcial*)
Estudiantes que participan del PARES	17	30	33	60
Estudiantes que solicitan vinculación con sus U.A.	10	21	24	41
Cantidad de carreras	8	18	21	27
Cantidad de Facultades	4	9	9	10
Total de Docentes	61	122	129	228
Docentes contactados	43 (70%)	96 (78%)	121 (94%)	223 (98%)
Docentes no contactados	18 (29%)	26 (21%)	8 (6%)	5 (2%)

* Al momento de elaborar este documento se estaba desarrollando el primer semestre del año 2018.

RESULTADOS EN CONTENIDOS

En relación con los contenidos trabajados en la colaboración con los equipos docentes, se pueden categorizar tres grandes líneas de desarrollo: accesibilidad, diversificación y articulación.

1. Accesibilidad

La instalación de ajustes razonables ha intentado utilizar las categorías de adecuaciones de acceso y de cambios en aspectos mínimos del currículum (UNESCO, 2003). Las primeras han sido más fáciles de desarrollar en contextos de educación superior: adecuaciones en la presentación de la información, en las formas de respuesta a las evaluaciones, en la organización del entorno y en la organización de los tiempos y los horarios; ello puesto que solo implican ajustes en la enseñanza o en la evaluación, gestión de espacios y flexibilidad en la programación temporal de las asignaturas.

En cambio, las adecuaciones relacionadas con aspectos mínimos del currículum, como ajustar la cantidad de asignaturas por semestre, flexibilizar las exigencias de avance mínimo y priorizar los resultados

de aprendizaje (cambiando las ponderaciones en distintos criterios de evaluación), solo se han desarrollado de manera episódica y circunstancial, dependiendo de las características propias de las unidades académicas, al parecer debido a que tales adecuaciones tensionan la consistencia entre el plan de estudio y el logro del perfil de egreso. Otras adecuaciones de esta índole, como eliminación de competencias o la incorporación de objetivos de enriquecimiento curricular, no han sido consideradas aún en estas discusiones, en cuanto puedan comprometer o enriquecer el plan de estudio.

2. Diversificación de la enseñanza y evaluación

La diversificación de actividades de enseñanza y evaluación bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (Cast, 2008) ha permitido trabajar con los docentes múltiples opciones para presentar y representar la información en estrategias para acceder a la información visual o escrita, oral y auditiva e información relacionada con la organización y planificación del curso; además de múltiples medios para la ejecución y respuesta como estrategias para permitir facilitar la escritura o manipulación de

elementos, la expresión y el discurso y las relaciones en espacios de participación. Estas líneas se fortalecen con los espacios de formación desarrollados en las escuelas de formación docente de la Universidad, en donde se trabajan en profundidad estrategias enmarcadas en el DUA para la atención de todo el estudiantado y en particular de estudiantes en situación de discapacidad.

3. Articulación

Otro tema trabajado en el acompañamiento docente es la articulación: entre docentes y profesionales, entre docentes y servicios de apoyo a la docencia y entre los propios pares docentes, entendiendo que desde un enfoque comunitario el aprendizaje entre pares docentes facilita los procesos de inclusión dentro de los mismos equipos; además, se invita a los y las colegas a participar de los espacios de perfeccionamiento docente, no solo relacionados con temas de inclusión o de “discapacidad”, sino de formación general sobre la enseñanza en contextos de educación superior.

Esto implica que el perfeccionamiento adecuado facilita la toma de decisiones inclusivas dentro de la sala de clases. Considerando que las acciones discriminadoras o de exclusión, o aquellas que generan barreras al aprendizaje o a la participación, están relacionadas con vicios docentes y a la falta de herramientas en el desarrollo de la docencia en general, por tanto, fortalecer la docencia fortalece los procesos de inclusión.

REFLEXIONES FINALES

Hay tres focos interesantes de discusión: primero, el desarrollo de la estrategia de acompañamiento a docentes; segundo, las características generales de los procesos de inclusión y tercero, cómo la estrategia puede facilitar estos procesos en beneficio del largo camino de transformación hacia una comunidad inclusiva.

EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

Desde la experiencia del trabajo de colaboración con equipos docentes, se han logrado distinguir

elementos facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la estrategia.

En lo que refiere a los elementos facilitadores podemos decir que:

- Es importante poder reconocer las historias de los y las participantes, ya que experiencias previas personales o profesionales en la relación con personas en situación de discapacidad, pueden generar actitudes o disposiciones que promuevan la inclusión, lo que se traduce en la posterior toma de decisiones facilitadoras de los procesos para esta población estudiantil.

- Las experiencias previas con estudiantes en situación de discapacidad pueden hacer madurar a las Unidades Académicas. La existencia de procedimientos ya consolidados, figuras de “docentes con experiencia”, mayor confianza en las soluciones diseñadas para ciertos problemas y articulación con agentes relevantes con estos temas dentro de la misma universidad, permiten que la carrera, como equipo, asuma paulatinamente mayores desafíos relacionados con la inclusión.

- Los canales de comunicación que existen entre la unidad académica y el cuerpo docente con el estudiantado son muy importantes a la hora de generar espacios de diálogo. Estrategias como designar un “encargado estudiante”, “tutores docentes” o realizar “reuniones triestamentales” (docente, profesional de apoyo y estudiante) permiten que los conflictos y situaciones sean solucionadas con mayor prontitud y participación. Siendo muy importante poder dedicar tiempos a mediar, articular y fortalecer estos canales de comunicación para agenciar responsabilidades y autonomía en las unidades académicas.

- Los planes de estudio a veces incorporan, por construcción curricular, saberes relacionados con la comprensión de la profesión desde la diversidad, generando

afinidad a los procesos de inclusión. Es interesante como desde el conocimiento del currículum de un programa de estudio se pueden reconocer elementos con los cuales vincular desde la docencia o la investigación con la inclusión por situación de discapacidad.

Por otra parte, en cuanto a los obstaculizadores se puede señalar que:

- La organización administrativa poco clara e irregular de los cursos puede dificultar la colaboración con las personas docentes, en relación con las características de polidocencia, módulos rotativos de asignatura, la poca claridad del rol de estudiantes ayudantes para la docencia, entre otros. Principalmente por la presencia de un mayor número de actores con distintos tiempos de incorporación al curso y distintos niveles de participación y toma de decisiones. Pudiéndose añadir un nuevo nivel de coordinación interno a la asignatura que debe ser considerado en la complejidad del desarrollo de la estrategia. Cabe decir que las dificultades en la organización de una carrera y cómo estas se traducen en la implementación del plan de estudio, también se reflejan en los problemas y conflictos de inclusión que puedan tener los estudiantes en situación de discapacidad.

- La falta de experiencia (o experiencias no provechosas) afecta los procesos de inclusión de la carrera al manifestar actitudes de inseguridad y temor frente a los desafíos que implica y dificultad en la toma de decisiones adecuadas y pertinentes. Así también, una experiencia no provechosa, por ejemplo, que haya concluido con el abandono del o la estudiante, con conflictos con los docentes o evidenciando problemas de articulación entre la carrera y su facultad, puede generar respuestas más recelosas o incluso de negación frente a la inclusión.

- Las carreras con pocos espacios democráticos de reunión o de toma de

decisiones, generalmente se relacionan con jefes de carrera o equipos docentes con menor participación e interés en los procesos de inclusión, obstaculizando el proceso, o bien, quedando el involucramiento según las características personales del/la docente. En otras palabras, las dificultades en la comunicación interna de las unidades académicas entorpecen la construcción del directorio y el contacto de docentes.

Finalmente, sobre las mejoras hacia la estrategia desde su operatividad:

- Es necesario aumentar el nivel de participación de las y los estudiantes, definiendo en conjunto el sentido, los momentos, el contenido y la modalidad de la participación del estudiantado durante el desarrollo de la colaboración con unidades académicas. Siendo necesario, a su vez, implementar momentos de hitos de inicio para la definición del plan de trabajo, encuentros parciales de monitoreo a mitad del periodo y momentos de cierre en donde se evidencien desafíos y se acuerden estrategias de mejora.

- Se deben mejorar los sistemas de gestión creando registros históricos del directorio de docentes y el proceso que han desarrollado (contacto, periodos, participación en capacitaciones, vinculación con otros actores, estudiantes con quienes hayan trabajado, etc.), facilitando la creación de redes de contacto entre propios docentes y la sistematización de la experiencia de acompañamiento.

EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

La estrategia de colaboración con unidades académicas intenta abordar, desde la orilla de la docencia, la complejidad de los procesos de inclusión educativa relacionados con la participación y aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. En coherencia con Echeita (2010), estos procesos se muestran:

Sistémicos, al relacionar varios niveles y

componentes, situados en un macro, meso y micro contexto correspondiente a la institución, la unidad académica y a la sala de clases.

Tridimensionales, al comprometer las culturas, políticas y prácticas existentes, según las categorías planteadas por el Índice.

Progresivos, en su maduración e historicidad, traducidos en aprendizajes institucionales y personales.

Participativos, al desarrollarse en y desde las personas, siendo necesario la participación de docentes, estudiantes, funcionarios y directivas.

Complejos, al enfocarse, tanto en la institución, como en los estudiantes en situación de discapacidad.

Transformadores, en la búsqueda de cambios.

Críticos, al basarse en la reflexión dilemática las acciones y el sentido de las decisiones.

EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DESDE LA DOCENCIA

La estrategia del acompañamiento a docentes desarrolla varios aspectos que buscan la construcción de una comunidad, desde la docencia, más inclusiva. La complejidad de esta transformación puede desmenuzarse en algunos indicadores propuestos por el *Índice de inclusión* adaptado a la educación superior (Salceda & Ibañez, 2015), como se muestra en la tabla siguiente. Este conjunto de indicadores puede orientar el sentido de las iniciativas a desarrollar y qué aspectos mirar dentro de cada una de ellas.

Tabla 2: cuadro resumen de indicadores e iniciativas de inclusión en educación superior

DIMEN	SUB	INDICADOR	INICIATIVAS
Culturas inclusivas	Construir comunidad	El aula es un espacio social y educativo en participación.	Fomentar en el aula el desarrollo de estrategias de accesibilidad y problematización de los desafíos y la ganancia de la docencia desde la diversidad estudiantil.
		Las relaciones entre el profesorado y el alumno se basan en el respeto mutuo.	Facilitar la presentación entre estudiantes, jefes de carrera y equipo docente. Mediando, si fuera necesario, la periódica comunicación frente a situaciones y ajustes.
		Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administración, conserjería, limpieza, etc.)	Dentro de las metas de articulación entre el equipo docente es necesario incorporar articulación con personas no docentes que participan de los procesos de inclusión (oficinas de mayordomía, personal administrativo, bibliotecólogas, etc.)
	Establecer valores inclusivos	Todos los miembros de la comunidad universitaria son tratados como personas que desempeñan un "rol" fundamental para el buen funcionamiento de la universidad.	Dedicar atención y tareas en vincular y acompañar a las y los actores, explicando la importancia de sus roles como participantes y responsables de los procesos de inclusión.
		El profesorado tiene expectativas	Problematizar la necesaria calibración de los

		altas sobre todo el alumnado.	ajustes para el acceso, rompiendo los prejuicios sobre “hacer más fácil” la permanencia universitaria, sino que hacerla “más justa”.
		El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación	Colaborar en desarrollar estrategias de diversificación de actividades de enseñanza y evaluación, más allá de solo la accesibilidad.
Políticas inclusivas	Desarrollar una universidad para todas las personas	Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la universidad.	Incorporar aspectos de inducción para nuevos/as docentes, mediante articulación con unidades de apoyo, procedimientos institucionales y acompañamiento a docentes.
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Los procedimientos tradicionales de evaluación del alumnado se combinan con otros.	Colaborar en la diversificación de los medios de evaluación, por medio de las entrevistas del acompañamiento a docentes o en espacios de formación específicos.
		El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula.	Recomendar estrategias para la diversificación de las actividades para la motivación y participación.
Prácticas inclusivas	Orquestrar el proceso educativo	Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	Posicionar al estudiante como experto en estrategias para la disminución de las barreras y en beneficio de su propio aprendizaje, fortaleciendo su comunicación con los docentes para acordar ajustes en la enseñanza y evaluación.
		El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Recomendar estrategias universales para la atención educativa del estudiantado en general, que consideren los requisitos de accesibilidad de estudiantes en situación de discapacidad en particular.
		El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes.	Promover el contacto y articulación entre pares docentes de disciplinas o con experiencia en barreras de acceso afines.
		La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado.	Recomendar estrategias para el enriquecimiento y diversificación de la evaluación.
	Movilizar	La experiencia del profesorado se	Facilitar espacios entre pares docentes con

	recursos	aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo.	docentes noveles, fortaleciendo el trabajo colaborativo y reconociendo la experiencia y estrategias desarrolladas.
--	----------	--	--

Fuente: Salceda & Ibáñez, 2015

volverse insostenibles, desdibujarse hasta perder el sentido y, eventualmente, desaparecer sin impacto.

CONSIDERACIONES FINALES

La vinculación con unidades académicas y docentes intenta abordar una compleja arista del proceso de inclusión, desde la comprensión de que estos procesos deben ser asumidos como norte de la comunidad universitaria en su conjunto.

Desde la organización es imprescindible coordinar esta estrategia con otras que se están desarrollando, tales como: el acompañamiento estudiantil, estrategias de apoyo al aprendizaje, revisión de normativas, sistemas de acceso especial, gestión de recursos y ayudas técnicas, oficinas de apoyos estudiantiles y accesibilidad, agrupaciones políticas de estudiantes en situación de discapacidad, etc. Y, principalmente, desde la comunidad debe fortalecerse la responsabilidad del trabajo entre pares y apoyos no institucionales.

Todas estas labores deben armonizar con políticas de inclusión institucionales que hayan sido generadas en democrática participación por los estamentos y personas de la comunidad. Sin estas políticas

Finalmente, si bien la estrategia busca avanzar en los procesos de inclusión donde participen estudiantes en situación de discapacidad, queda al debe al considerar todos los desafíos de la diversidad estudiantil, en donde la causal de discapacidad es solo una de las múltiples trincheras de la inclusión educativa; siendo importante construir modelos de inclusión que abarquen no solo a la población en situación de discapacidad, sino articuladas con población migrante, estudiantes provenientes de diversidad sexual y de género, contextos vulnerables y poblaciones étnicas. Esto, debido a que los mecanismos de exclusión afectan a todos y todas, y es en colaboración como se puede fortalecer y acelerar la transformación hacia comunidades que permitan la equitativa participación de todas las personas, especialmente de las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior y de las que la Universidad, en su rol social, está llamada a hacerse cargo.

fundamentales, estas iniciativas corren el riesgo de

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Booth, T. & Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.

Cast (2008). *Universal Design for Learning (UDL)*. Versión castellana por uso de clases de Magisterio. UAM.

Echeita, G. (2010) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

- Ferreira, M. (2010) De la Minusvalía a la diversidad funcional. *Revista Política y Sociedad*, 47, 45-65.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Resolución WHW54-21. Ginebra.
- Palacios, J. & Romañach, A. (2008) El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2, 1887-3898.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015) Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11 (3), 508-545.
- Schalock, R. (2009). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, España. 18-20 de marzo de 1999. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Verdugo, M.A. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol 41 (4), Núm. 236, 7-21.
- Verdugo, M.A., Schalock, R. (Eds.) (2013). *Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Hacia un modelo para la construcción de buenas prácticas docentes de educación básica en contextos de vulnerabilidad social y educativa: el caso de una escuela primaria de Ciudad de Victoria, Estado de Tamaulipas, México.

Luis Iván Sánchez Rodríguez. (isancher@docentes.uat.edu.mx) | Doctor en Educación.

Amelia Castillo Morán (amoran@docentes.uat.edu.mx) | Dra. © en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural.

Robert Baar (baar@uni-bremen.de) | Doctor en Educación.

RESUMEN

Las instituciones escolares representan para muchos padres de familia la concreción de sus expectativas para que sus hijos e hijas no solamente puedan insertarse al sistema educativo, sino también para permanecer y acceder al conocimiento que les permita transitar por los diferentes niveles del propio sistema. Sin embargo, algunos estudiantes por situaciones no deseadas, presentan un conjunto de características que les limitan sus procesos formativos y deben ser atendidos de manera diferenciada aún dentro del propio centro escolar. Esta situación conlleva a otro tipo de prácticas escolares y docentes para atender a una población en situación de vulnerabilidad social y educativa. En este escenario se avanza aquí en la formulación de un modelo de atención e intervención que permita a los docentes construir y desarrollar buenas prácticas en estos contextos. La experiencia de práctica docente fue desarrollada en una Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) al interior de una escuela primaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que atiende a 400 estudiantes, de los cuales se tipifican 50 con diagnóstico clínico y pedagógico, los que constituyeron la población objeto de trabajo.

PALABRAS CLAVE

Buenas prácticas, educación básica, vulnerabilidad social, vulnerabilidad educativa, Inclusión.

INTRODUCCIÓN

La ‘buena práctica’ que aquí se presenta, desarrollada en una institución escolar de educación primaria en Tamaulipas, México, parte por asumir que, sin analizar, sistematizar y compartir los conocimientos adquiridos en experiencias de intervención educativa con estudiantes en situación de vulnerabilidad social y escolar, se resiente la transmisión de la memoria institucional al servicio del aprendizaje continuo. Sin intercambiar las experiencias, se pierde “la oportunidad de mejorar las prácticas”, y ello es tanto más sensible cuando se trata de la educación de la primera infancia. De ahí la importancia que la UNESCO le da al análisis y difusión de buenas prácticas en y para el desarrollo sostenible en la primera infancia lo que se ha traducido en la publicación de un volumen con 12 ejemplos de programas que se ocupan de la primera infancia en entornos y prácticas de educación para el EDS [desarrollo sostenible] (2012, p.7).

El ser una experiencia que arroja resultados positivos frente a problemas y/o desafíos que se presentan en la vida cotidiana de personas e instituciones, tipifica a las buenas prácticas, las que, por lo mismo, se convierten en una experiencia que pueden servir de modelo para otro/as interesados/as en sus propios contextos vitales (Comunidad de Prácticas en APS Nodo Chile, 2012-2016). Una buena práctica debe cumplir con algunas de las características que se mencionan a continuación:

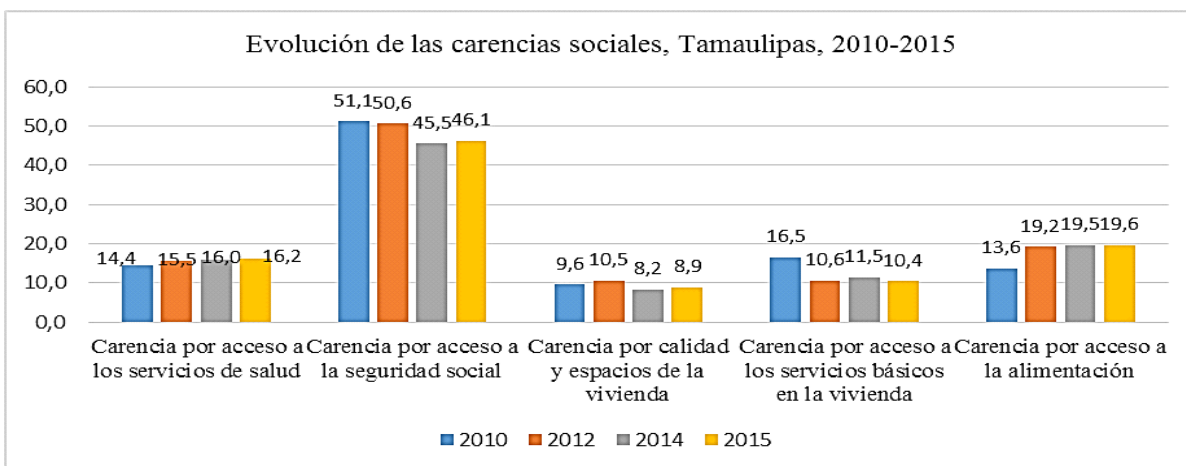
- presenta un resultado valioso para el usuario
- es sencilla y simple.
- emerge como respuesta a una situación que es necesario modificar o mejorar.
- es pertinente y adecuada al contexto local en donde se implementa
- es sostenible en el tiempo (puede mantenerse y producir efectos duraderos)

- fomenta la replicación de la experiencia en una situación distinta, pero con condiciones similares
- es innovadora (entendiendo que la innovación no sólo implica una nueva acción, sino que puede ser un modo diferente y creativo de realizar prácticas tradicionales o de reorganizarlas).
- considera elementos de evaluación de resultados, retroalimentación de las acciones y reorganización de ellas a partir de lo aprendido (Comunidad de Prácticas en APS Nodo Chile, 2012-2016).

La difusión de las buenas prácticas “recoge y valora el trabajo, los saberes y las acciones que realizan las personas en su trabajo cotidiano, permitiendo generar conocimiento válido empíricamente, transferible y útil” (Comunidad de Prácticas en APS Nodo Chile, 2012-2016). Más específicamente aún, UNESCO revela que su difusión ayuda a los distintos interesados a llevar a la práctica la educación para el desarrollo sostenible y fomenta el intercambio de experiencias en todo el mundo (2012).

La práctica docente aquí expuesta se inserta en la región Noreste de México, específicamente en Ciudad Victoria perteneciente al Estado de Tamaulipas, el cual cuenta con una población de 3,441,698 habitantes, la que corresponde al 2.9% de la población del país. Las características en relación al acceso a la alimentación, a la vivienda, a la seguridad social, a los servicios de salud y al rezago educativo que presenta el estado, muestran altibajos, sin embargo, los niveles más bajos se corresponden con las carencias por acceso a los servicios básicos en la vivienda, como los muestran en la gráfica siguiente los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018).

Gráfica 1. Evolución de las carencias sociales en Tamaulipas, 2010-2015 de CONEVAL.



Fuente: Estimaciones del CONEVAL, 2017.

La distribución de la población de Tamaulipas está dividida geográficamente en zona urbana, con 88% y zona rural, con 12%. El promedio de la escolaridad se ubica en 9.5 grados, es decir un poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2018). En cuanto a la población estudiantil atendida ésta fue de 385,332 alumnos, dividida en 189.096 mujeres y 196.236 hombres (SEP, 2018). De la población escolar que conforma el sistema educativo tamaulipeco, 21.823 estudiantes son atendidos por los *Centros de Atención Múltiple (CAM)* o las *Unidades de Servicios y Apoyos a la Educación Regular* conocidas como USAER (INEE, 2014), las cuales están insertas en las instituciones de Educación Básica, Preescolar y Primaria y Secundaria, como una instancia técnico operativa de la Educación Especial, integrada por un Director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. Este equipo mantiene relación y apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garantizan una atención de calidad en los estudiantes y, en especial, a aquellas niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y, sobretodo, que se encuentran en riesgo de exclusión. En cuanto a la población atendida por estos Centros o Unidades que forman parte de la Educación Especial, se caracteriza por formar parte de la tipología de discapacidades predominantes en el sistema educativo mexicano: ceguera, baja

visión, sordera, hipoacusia, discapacidad intelectual, aptitudes sobresalientes u otras condiciones, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Población de educación especial atendida por el SEM.

Educación especial

Concepto	2000	2006	2012	2013	2014	2015	2016 ^u
ALUMNOS							
Población atendida¹	431 477	384 393	513 154	532 529	563 976	579 460	600 263
Población atendida por área²	272 774	188 678	304 490	324 457	359 777	405 485	551 015
Ceguera	1 847	1 433	1 969	1 920	2 142	2 094	2 131
Baja Visión	3 156	3 816	4 785	5 269	5 671	6 301	6 368
Sordera	5 762	4 662	5 359	5 305	5 036	4 519	4 402
Hipoacusia	7 231	10 173	7 941	7 964	8 383	9 063	9 181
Discapacidad Motriz	11 241	15 238	16 470	16 644	17 571	17 859	18 673
Discapacidad Intelectual	66 465	86 023	100 379	103 032	106 842	110 010	115 755
Aptitudes Sobresalientes	6 327	3 344	53 672	51 219	37 456	32 149	34 709
Otras Condiciones	170 745	63 989	113 915	133 104	176 676	223 490	359 796

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017.

MARCO CONCEPTUAL

Las instituciones escolares de educación básica enfrentan un conjunto de desafíos relacionados con los procesos de inserción, retención y conclusión de sus estudiantes (Castañeda, 2014). Si bien éstas realizan esfuerzos para atender las necesidades de los colectivos estudiantiles en esos procesos, muchos y muchas docentes de forma particular, diseñan e implementan estrategias integradoras y obtienen resultados valiosos para atender a estudiantes que se ven afectados por cuestiones de origen, situación social, condición económica, entre otros factores, convirtiéndolos social y educativamente en sujetos vulnerables (Sánchez-González y Egea, 2011). Este tipo de esfuerzos que realizan los y las docentes son poco sistematizados, documentados y difundidos hacia los colectivos docentes. En este escenario y derivado de la observación directa del trabajo de éstos, de la revisión de sus materiales de trabajo y de los resultados obtenidos, se han identificado un conjunto de elementos, procedimientos e instrumentos que dan forma a sus prácticas y que permiten construir un modelo de atención e intervención para aquellos grupos de estudiantes más necesitados.

En el caso de Chile, se ha institucionalizado la observación de las prácticas docentes con especial énfasis en las dimensiones de estrategias de enseñanza y ambiente propicio para el aprendizaje, como lo señala Preiss (2014). Este mismo autor, junto a otros colegas, desarrollaron una *Pauta de Observación de Buenas Prácticas Docentes* (PBDP), “que tiene como objetivo la identificación de episodios de la clase en que se observan buenas prácticas docentes” (2014). Las observaciones de las buenas prácticas docentes contienen, entre otras, las siguientes variables: relacionar lo cotidiano, relacionar los contenidos previos, estrategias de resolución de problemas, uso del error, evaluación formativa/procesual, uso creativo de recursos, explicitación de los procesos de razonamiento, integración de contenidos y trabajo colaborativo. En cuanto a ambientes propicios de aprendizaje, se considera: reconocimiento y estímulo, vínculo profesor-alumnos, motivación del profesor, participación espontánea, comunicación no verbal y espacio para la participación, manejo de la diversidad (Preiss, et. al., 2014, p. 5-6).

No obstante lo anterior, hay que reconocer que no existe un modelo único que determine el camino a seguir para construir experiencias exitosas de parte de los y las docentes para atender situaciones que afectan la dinámica de una

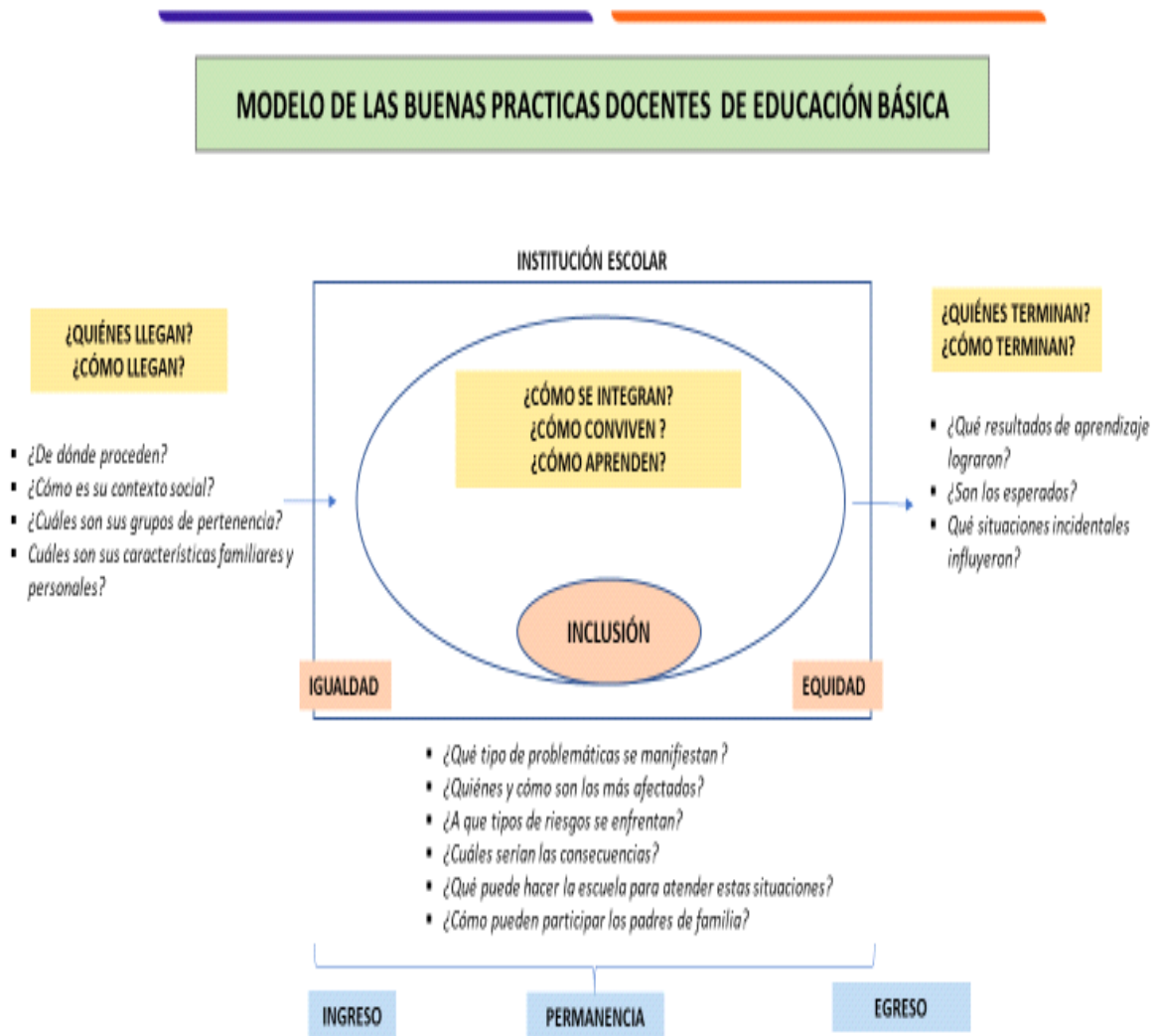
institución escolar en sus procesos y en los sujetos que la integran, principalmente los estudiantes (Correa y Álvarez, 2011). Sin embargo, desde la perspectiva empírica es posible construir un escenario interpretativo, contextual e interventivo (Carballeda, 2007). La escuela más allá de ser concebida como un espacio interactuante entre sujetos es también posibilitadora de adquisición y construcción de conocimientos significativos y útiles, generadora de oportunidades de accesibilidad, de logro académico y de construcción de trayectorias formativas en una institución escolar o a lo largo de todos los niveles del sistema educacional. Esta comprensión requiere un tipo de gestión educativa consonante con un núcleo de creencias básicas y supuestos compartidos que indican el tipo de organización que se desea y que condicionan la comprensión, las reglas y los comportamientos requeridos (Swieringa & Wierdama, 1995). Aquí se propone que este núcleo de creencias y supuestos compartidos debieran incluir el principio de igualdad, el principio de inclusión y el principio de equidad (UNESCO, 2009).

Por *principio de igualdad* social y educativa (y dependiendo de las normativas nacionales) todos los ciudadanos en el rango de edad del nivel educativo que les corresponda de la educación básica tienen derecho a su inserción en las instituciones escolares (UNESCO, 2017). Si bien es cierto que este principio difícilmente se logra en su totalidad, al menos los que logran acceder a una institución escolar debieran llegar en igualdad de condiciones. Se reconoce que esto no sucede así y ello conlleva a un conjunto de situaciones que directa o indirectamente influyen en el desempeño de los/las estudiantes y de la institución. Por ello para una institución escolar y para sus docentes resulta fundamental responder a interrogantes como *¿Quiénes llegan?* y *¿Cómo llegan?* El conocimiento de los sujetos escolares permite identificar y atender las necesidades estudiantiles de forma preventiva y correctiva y con ello determinar los caminos a seguir para una inserción pertinente en la institución escolar (Arriaga, 2015). Pertenecer a una institución escolar debe representar, por una parte, para los educandos la posibilidad de aprender lo sustantivo del currículo escolar, y por la otra, para los docentes, tratar y atender de forma incluyente a todos los estudiantes en las tareas formativas.

Propiciar el *principio de inclusión* conlleva a dar respuesta a un conjunto de cuestionamientos sobre el estudiantado, como los siguientes: *¿Cómo se integran?* *¿Cómo conviven?* y *¿Cómo aprenden?* Estas interrogantes permiten identificar problemáticas sustantivas, los grupos referenciales incidentales, riesgos, consecuencias y el diseño, implementación y valoración de acciones potenciadoras en torno a los sujetos escolares en formación (Queupil & Durán del Fierro, 2018). La trayectoria de los y las estudiantes en la institución escolar, además de ir acompañada en sus procesos de inserción y aprendizaje durante su permanencia, ha de ser sumamente significativa en el momento de su egreso. Este paso hacia otro nivel educativo no solamente representa la conclusión de una trayectoria formativa, sino también la suma de un conjunto de experiencias educativas, de socialización, de igualdad, de inclusión, pero sobre todo de equidad (Queupil & Durán del Fierro, 2018).

Cuando se habla del *principio de equidad* se hace referencia a que todos los y los estudiantes, independientemente de sus características, condiciones y situaciones, no solamente hayan tenido la oportunidad de acceder y permanecer en la escuela, sino que además hayan logrado los objetivos y competencias curricularmente explicitados (Amador, 2016). Cuestionamientos como *¿Quiénes terminan?* y *¿Cómo terminan?* ayudan a dilucidar cuáles han sido los resultados de aprendizaje, si son los esperados y cuáles han sido las situaciones incidentales en ellos (Amador, 2016).

Tabla 1: Componentes para un modelo de buenas prácticas docentes



Fuente: elaboración propia

Sobre la base de los componentes del modelo que se muestra en la tabla 1, se plantean los momentos de actuación que van guiando metodológica e instrumentalmente al profesorado en la identificación de los insumos sustantivos para diseñar, implementar una buena práctica y valorar los resultados de la misma.

En un escenario de igualdad, inclusión y equidad, parte sustantiva de toda práctica docente es el conocimiento del *Contexto*. Es determinante

la identificación y delimitación el entorno geográfico y social del centro escolar, ello posibilita tener referencia sobre la capacidad de atención y actuación de la institución. Toda práctica docente para ser exitosa precisa de tener claro el ambiente de actuación de los sujetos referenciales sobre los cuales se desea incidir efectiva y positivamente. Lo anterior es posible determinar a través del *Diagnóstico*. Éste es factible llevar a cabo teniendo como referencia factores relacionados con la caracterización de los estudiantes, así como su

situación escolar. En cuanto a lo primero es posible conocer la procedencia del estudiantado, su contexto de origen y actual, así como también los grupos sociales y/o étnicos de referencia. Esto permite tener una visión de sus características familiares y personales lo que hace posible determinar sus distintividades. Otro factor de diagnóstico, lo constituye la situación escolar que facilita identificar factores que posibilitan o limitan la integración de los alumnos y las alumnas en el centro escolar, determinando los riesgos y consecuencias que pueden afectar al estudiantado. Incidir de forma efectiva en el mejoramiento de las situaciones, condiciones y aprendizajes de los estudiantes requiere el instrumentar estrategias de intervención sobre las problemáticas previamente identificadas para que, a través de un conjunto de acciones sistematizadas, se pueda llegar a resultados que mejoren los procesos de igualdad y equidad en el marco de la inclusión. Otro factor sustantivo de una buena práctica docente, es la evaluación de los resultados obtenidos; éstos han de ser significativos tanto para alumnos, docentes, padres de familia y para la propia institución escolar.

Desde el posicionamiento teórico-epistemológico de la educación, se considera que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro/a y alumno/a, que no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos formativos que tienen lugar dentro del salón de clases, y que, además, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carranza Peña, 2008). Así entonces, la buena práctica docente a la que se hace referencia en este documento, se orienta al campo de análisis de la inclusión, equidad y a la calidad educativa en contextos precarios, ya que buscó mejorar la atención en grupos vulnerables junto con preguntarse cómo se puede abordar el trabajo pedagógico para posteriormente plantear una educación de calidad a los estudiantes de Educación Básica, contemplando las características que presentan los alumnos y alumnas en relación al desarrollo de su aprendizaje, social y cognitivo. La práctica que se identifica en el contexto Tamaulipeco cobra importancia, porque da respuesta a un sector estudiantil que se encuentra en una situación de vulnerabilidad y que responde a los planteamientos de las políticas educativas

nacionales sobre el desarrollo de las facultades del ser humano de forma armónica, como se inscribe en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en recomendaciones internacionales, como lo es la “Convención de Salamanca” en la conferencia mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” en la que se plantea que:

“las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”.

Con lo anteriormente expuesto se identifica la concreción de una realidad que está siendo desarrollada bajo una serie de criterios y que es relevante ubicarla, primero para ser reconocida y, segundo, porque puede ser adaptada y abordada con algunos elementos que, contextualizados, pudieran tener impactos positivos. En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) el foco se desplaza desde la semántica de necesidades educativas especiales a derechos de las personas con discapacidad, lo que torna imperativa la consideración de una educación basada en principios de igualdad, equidad e inclusión. Considerando que una buena práctica es una experiencia que se desarrolla con resultados positivos, siendo eficaz y útil en un contexto concreto, contribuyendo al afrontamiento, regulación, mejora o solución de problemas y/o dificultades que se presenten en el trabajo diario de las personas en los ámbitos clínicos, de la gestión, satisfacción usuaria u otros, pudiendo esta experiencia servir de modelo para otras organizaciones escolares.

IMPLEMENTACIÓN

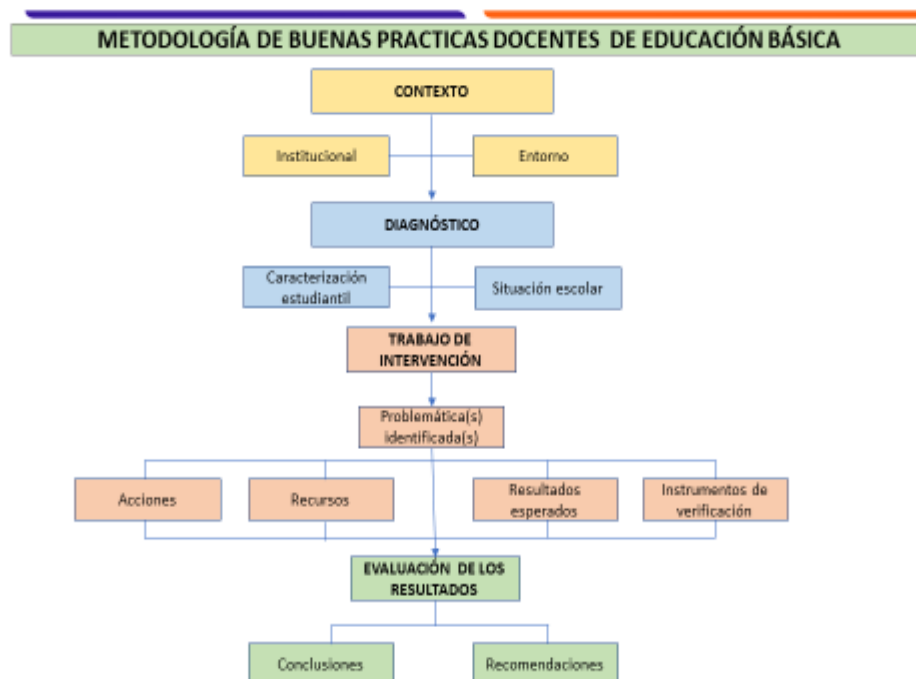
La práctica que se describe a continuación ha sido desarrollada en una Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) al interior de una escuela primaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que atiende a 400 estudiantes, de los cuales se tipifican 50 con diagnóstico clínico y pedagógico. El alumnado es de condición social baja, de familias numerosas, los empleos de los padres de familia son diversos y de remuneración baja. El entorno geográfico de la institución y de los hogares de residencia de los estudiantes es de tipo periférico. Los/as alumnos/as presentan

problemáticas relacionadas con su integración y convivencia escolar, déficit de atención, discapacidad visual y física y problemas de aprendizaje.

La experiencia fundada en el modelo de las buenas prácticas docentes en Educación Básica, contó con la participación directa de una Maestra (quien también asumió la dirección y liderazgo de la experiencia) y la colaboración de 6 profesoras de diferentes grados escolares, las que conjuntamente desarrollaron estrategias de intervención para integrar y apoyar a los alumnos en situación de vulnerabilidad. El perfil de la maestra líder es

Licenciada en Educación Especial, egresada por la Benemérita Normal Federalizada de Tamaulipas y Maestra en Investigación Educativa, por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Durante el ciclo escolar 2017-2018 a esta Maestra y las otras docentes colaboradoras se les presentó y capacitó en el Modelo, solicitándoles que llevaran a cabo todos los momentos de trabajo metodológico e instrumental que este implica.

Tabla 2: componentes de una metodología de buenas prácticas



Siguiendo los componentes del modelo mostrados en la tabla 2, las docentes documentaron, registraron y analizaron en determinados periodos de tiempo, haciendo una práctica reflexiva que les permitió, corregir, integrar, adaptar y modificar nuevos elementos para plantear los principios del Modelo en su práctica docente de manera individual y con ello, impregnar el trabajo de otros docentes.

Las maestras identificaron mediante un diagnóstico las características que presentan los/as estudiantes en la forma de aprender, en el que se precisa las acciones que debieran de ejecutarse de manera individual y de forma grupal; posterior a ello desarrollaron adecuaciones en las clases que abordarían en el grupo para que los estudiantes con alguna situación de dificultad en el aprendizaje lo hagan a su ritmo; en algunos momentos salen del salón donde están con sus compañeros para

que realicen las actividades, ya que es necesario hacer modificaciones para el trabajo específico.

En su contexto, ésta es una práctica que no solamente atiende las limitaciones de aprendizaje y rendimiento de los/las estudiantes, sino también los principios de igualdad y equidad en un marco de inclusión social y escolar tendientes a ofrecer educación de calidad. Los resultados han tenido un efecto incidental positivo tanto en los/as estudiantes, como en los padres de familia y el centro escolar mismo.

Aunadamente la efectividad de esta práctica ha impregnado a otros/as docentes en el mejoramiento de su trabajo y en la implementación de estrategias para atender la diversidad y la inclusión. Es de destacar que la institución educativa donde se realizó la experiencia, especialmente a través de sus docentes, se encuentra sumamente comprometida en la formación de los estudiantes, independientemente de sus características, situaciones y condiciones sociales, personales, familiares y escolares.

Uno de los insumos principales que son utilizados en la experiencia de la construcción de la buena práctica en el momento de la intervención, es sin duda, la planeación didáctica. En ella, se retoma la planeación del docente de grupo regular, adecuando los contenidos programáticos que se abordarán en el trayecto de la semana. Tales ajustes son registrados en el apartado Adecuaciones Curriculares del formato de planeación empleado por las maestras, todas ellas parten de la necesidad específica de cada alumno/a, tomando en cuenta las habilidades y áreas de oportunidad que se busca desarrollar en los niños y niñas. De esta manera, se sustituyen, omiten o modifican los contenidos que los docentes de grupo regular observarán en el transcurso de su práctica pedagógica semanal. La maestra líder brinda orientación y acompañamiento al/la docente regular al momento de la aplicación de la planeación y de los exámenes a que haya lugar. Además de contemplar la planeación como uno de los insumos fundamentales del trabajo docente, la maestra que asumió la dirección utiliza material concreto (mismo que comparte al colectivo en general) para llevar a cabo sus actividades. Parte de esos recursos son: rompecabezas, loterías, dados, pelotas, juegos de ensamblado e insertado, plastilinas, acuarelas, pinturas digitales, juegos de

mesa, palillos chinos, entre otros. El empleo de cada uno de ellos conlleva un propósito educativo, que busca desarrollar alguna habilidad específica que necesitan los alumnos y alumnas.

Sin lugar a dudas la herramienta indispensable en la labor docente es la capacidad de establecer relaciones interpersonales de camaradería y respeto con sus pares, y de confianza con los padres de familia. Es necesario fortalecer el enfoque humanista de la labor del profesorado, sobre todo en el nivel de Educación Básica y del Área Especial, procurando que las y los estudiantes estén cubiertos por la atención de un equipo de apoyo eficiente, que colabora en el desarrollo armónico de todos los niños y niñas que presentan discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.

A nivel institucional, se realizó una reunión con personal de la USAER y con padres de familia para identificar las características de las niñas y niños y organizarlos en subgrupos, de acuerdo al nivel de competencias curriculares alcanzadas por cada uno de ellos y ellas. Sobre esa base se desarrollaron las estrategias didácticas:

Actividades desarrolladas

Cuenta cuentos

El objetivo de la actividad es que los niños y niñas puedan desarrollar su habilidad cognitiva en relación al lenguaje, mediante objetos que apoyen la imaginación para el desarrollo de secuencias. Se utilizan 3 cajas en las que se colocan de la siguiente forma: *Personajes, Escenarios, Objeto*. Los niños y niñas van tomando dos personajes, un escenario y un objeto, con ellos inician construyendo su cuento. Se inicia de forma grupal entre todos, después se realiza de forma individual y van argumentando, primero se realiza un ensayo para que no se sienta presionados y conforme van avanzando van disfrutando la actividad, según sea el avance de las sesiones de subgrupos al finalizar lo realizan recordando las etapas del cuento para que lo escriban y lo ilustren en su libreta o material disponible y puedan comentarlo en casa. Con algunos niños y niñas esta actividad aporta también en el aspecto de la socialización. Importa relevar, además, que los estudiantes manifiestan especial interés por esta actividad, llegando incluso a solicitarla en continuas ocasiones.

El cubo mágico

El objetivo de esta actividad es desarrollar habilidades de pensamiento matemático mediante material concreto para la realización de problemas que impliquen operaciones básicas, suma, resta y multiplicación. Es necesario una caja forrada y se le coloca material desplegable (se elabora por la maestra) con los signos y números. La estrategia comienza lanzando el cubo en dos ocasiones para que puedan salir números. Con grupos de grados pequeños, favorece el reconocimiento de números y para grados superiores, contribuye a que mentalmente puedan desarrollar esa habilidad lógico-matemática. Después de realizarlo en el cubo, se van a comprobar si la operación se realizó de forma correcta, mediante palitos y fichas realizan repartos y verifican si la respuesta fue correcta. La estrategia se realiza de forma permanente para dar seguimiento y evaluar el nivel de avance.

Campaña de sensibilización

El objetivo es sensibilizar a los integrantes de la comunidad educativa, niños/as, docentes y padres de familia, para fomentar que respeten los derechos de los niños y las niñas con capacidades diferentes. La estrategia se desarrolla en reuniones con los adultos responsables en las que se explica qué es una discapacidad, los orígenes, las dificultades que enfrentan y las expectativas de los padres. Con los niños y niñas se realiza por medio de juegos que impliquen el diálogo y la interacción con todo el grupo. En Tamaulipas se conmemora desde 1995 y por decreto, el mes de la Educación Especial. Año con año, durante el mes de marzo se realizan actividades que contribuyan a la difusión de la Educación Especial y la Inclusión al exterior de la Escuela, a la valoración de la importancia que tiene esta modalidad educativa y de las formas de reconocimiento que se pueden tener para los niños y niñas con discapacidad; la campaña se realiza en calles, cruceros, tiendas y lugares por donde circulen personas.

RESULTADOS

En las prioridades en educación definidas en la Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015, “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, se plantea la eliminación de las disparidades al acceso a todos los niveles de enseñanza y la generación de medidas para revertir

los efectos secundarios que se producen de tales disparidades. Por ello se han planteado diferentes acciones encaminadas a lograrla, entre las que se cuenta el trabajo docente mediante un enfoque de educación inclusiva. La situación de la inclusión educativa en el Sistema Educativo Mexicano por parte de niños y niñas con capacidades diferentes, es muestra de la garantía de su derecho, pero también evidencia que existen escenarios en los que los y las docentes desarrollan su capacidad, habilidades y profesionalismo para que dichos estudiantes se sientan parte del grupo y no únicamente incluidos, y además que ellos puedan superar sus barreras para enfrentar cambios. La práctica desarrollada por la maestra que lideró la experiencia expuesta, mostró resultados en lo cuantitativo como en lo cualitativo. En el plano de lo cuantitativo algunos datos significativos demostraron que superior al 80% fue la participación e involucramiento de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos, 10 estudiantes con debilidad visual fueron atendidos clínicamente y se elaboró material didáctico especial, para 3 alumnos con discapacidad física se adecuaron 3 espacios para su atención, se colocaron señaléticas especiales, los índices de asistencia se incrementaron al 95%, los estudiantes mejoraron su promedio escolar al 80 en la áreas de las ciencias naturales y ciencias exactas; los 50 alumnos lograron tener promedios escolares acreditables superiores al 8 lo que les permitió concluir el ciclo escolar y pasar a los siguientes grados. En cuanto a los resultados de tipo cualitativo los/as alumnos/as aumentaron su interés por asistir con mayor regularidad a la escuela. Hubo estudiantes para los que, incluso habiendo sido dados de alta clínicamente, el trabajo pedagógico realizado representó un andamiaje determinante en su recorrido escolar para enfrentar las barreras de aprendizaje. Con la implementación de la práctica desarrollada, se logró que los 50 estudiantes atendidos por la maestra y 150 más de la escuela primaria, cuenten con acompañamiento y monitoreo pedagógico profesional. En relación a los docentes, aunque no es un trabajo sencillo, para la maestra líder y las maestras colaboradoras representó *“una forma de aportar a la vida de otros, uniendo esfuerzos y dando reconocimiento a la Educación Especial que no es fácil”*. Es importante destacar que, por el trabajo realizado constantemente durante 18 años por la maestra, en su aceptación y respeto de la diversidad de los niños en la escuela, ella ha

desarrollado una mirada diferente. Para el personal docente que también colaboró ha sido importante conocer las tipologías estudiantiles, sus desempeños y sus condiciones desde la perspectiva socializadora, integradora, formular diagnósticos y aplicar estrategias de mejoramiento para el desempeño estudiantil en el marco de trabajo colaborativo. El mejor resultado para el profesorado es el conocimiento teórico, metodológico e instrumental aplicado en la atención y resolución de una problemática de vulnerabilidad estudiantil. En cuanto a los padres de familia prioritariamente vinculados con el personal de la institución esta experiencia constituyó un camino de confianza, de certidumbre y de apoyo para continuar con la educación de sus hijos e hijas, no obstante, las dificultades que ellas y ellos deben sortear continua y cotidianamente. Para la institución, experiencias como ésta le ayudan a fortalecer su carácter de centro de interacciones sociales y de aprendizajes sin exclusiones, favoreciendo el cumplimiento de su responsabilidad con la sociedad.

La práctica docente que se construyó resulta relevante, porque tiene posibilidad de incidir de manera directa en las expectativas y trayectorias estudiantiles, logrando dar una educación de calidad y a la vez inclusiva dentro de las instituciones del sistema educativo mexicano. No obstante que los resultados obtenidos son valiosos, también es importante señalar algunas situaciones a tomar en cuenta en la construcción de nuevas experiencias.

Es preciso entonces tener en cuenta la importancia de las relaciones e interacciones sociales de la comunidad educativa para establecer procesos de comunicación y colaboración permanente; propiciar el trabajo colaborativo y corresponsable para la articulación de acciones y liderazgos, la apropiación de los propósitos educativos, el compartir metas comunes, la inclusión de todos los actores de la comunidad educativa y social; el ejercicio del liderazgo directivo para promover una visión compartida y procurar el beneficio colectivo más allá del individual; la formación y actualización para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en la implementación de procesos de enseñanza no convencionales; eficiencia en el uso y distribución del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje; conocimiento, administración y uso de los recursos existentes; aplicación de políticas y prácticas incluyentes para

la atención de la diversidad y vulnerabilidad.

Los aspectos señalados y retomados en el camino de la experiencia llevada a cabo, contribuyen en mucho a construir concepciones del profesorado y la comunidad escolar en relación a la diversidad en los/as alumnos/as y sobre las acciones que se realizan para garantizar el acceso, permanencia y egreso del alumnado en su totalidad y sin discriminaciones, considerando sus necesidades de todo tipo. Las buenas prácticas docentes entonces permiten dar cuenta de la manera en que la escuela se encamina hacia los principios de la igualdad, la inclusión y la equidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El implementar el modelo en la experiencia y la práctica descrita, permite que la inclusión educativa sea una posibilidad para las instituciones escolares del sistema educativo mexicano, de modo tal que experiencias como éstas requieren ser analizadas para posibles réplicas y para ampliar más las posibilidades de este enfoque metodológico, ello tanto más cuanto la concepción para la inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad se encuentra en relación directa con las oportunidades que cada país le ofrece a sus ciudadanos, de manera que, en un contexto socio-pedagógico único, sea posible adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada persona, en armonía con el modelo de ciudadano más actual, aún en construcción, que presupone el respeto a la diversidad humana. La experiencia propuesta como una buena práctica docente resume su consistencia en los siguientes referentes marco que le posibilitan su réplica en otros sitios y contextos:

a) el análisis contextual: que aporta elementos para orientar y dar sentido a la toma de decisiones sobre aquellos ámbitos del entorno educativo que requieren fortalecerse y/o modificarse para su mejora, ubica la realidad escolar desde su singularidad y complejidad e involucra, en lo posible, a los diferentes actores que participan en el proceso, confiriéndole un sentido democrático;

b) la planeación y organización de las estrategias y los apoyos: que cobra sentido y relevancia cuando se establece colegiadamente para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en el momento del

análisis del contexto escolar, áulico y socio-familiar, cuando proyecta de manera creativa, innovadora y contextualizada acciones para mejorar en los estudiantes su realidad en la escuela y el aula;

c) implementación, seguimiento y sistematización de las estrategias y apoyos: este momento de trabajo implica movilizar los recursos existentes en el aula, la escuela y la familia para impactar en la intervención hacia los estudiantes a través de acciones diversificadas en el tiempo y el espacio escolar para lograr resultados valiosos; y

d) evaluación de las estrategias y apoyos: esto como proceso que contribuye a mejorar y reorientar las acciones que se realizan para favorecer al estudiantado y propiciar la transformación de los contextos escolar, áulico y socio-familiar en ambientes integradores e inclusivos, con impacto positivo en el logro educativo.

En un entramado articulador la educación básica principalmente asume los principios de la educación inclusiva, para ejercer el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y jóvenes que independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales les permita aprender juntos en la escuela de su comunidad o entorno; es decir, implica asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se crean culturas, se aplican políticas y se desarrollan prácticas centradas en la mejora del logro educativo de los sujetos sustantivos del sistema escolar.

.....

REFERENCIAS

- Amador, C. (2016). Algunas reflexiones sobre la equidad en la educación y su contexto en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12).
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31),-63-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4780/478047207007/>
- Carballeda, A. (2007) *Escuchar las Prácticas*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Castañeda, G. (2014). Los desafíos de la educación en México. *Hechos y Derechos*, 1(21). Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7009/8945>.
- Comunidades prácticas APS. (2016). ¿Qué es una buena práctica? Obtenido de <http://buenaspracticapsaps.cl/que-es-una-buena-practica/>
- CONEVAL. (2018). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. Obtenido de <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Tamaulipas/Paginas/carencias-sociales20102015.aspx>
- Convención Internacional de los Derechos con Discapacidad (2006) <http://www.convenciondiscapacidad.es/>
- Correa, S., Correa, A. & Álvarez, A. (s.f.). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*, 1-15.
- INEE. (2014). *Panorama Educativo de México. La educación especial*. México, Recuperado de http://inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2013-2014/2014_ED__%201.pdf
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., & Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 23(2).
- Queupil, J., & Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Sánchez-González, D., & Egea-Jiménez, C. (2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales: Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. *Papeles de población*, 17(69), 151-185. Recuperado el 22 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000300006&lng=es&tlng=es
- SEP. (2018). *Planeación. Principales cifras*. Obtenido de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. F. (1995). *La organización que aprende*. México: Adison – Wesley
- UNESCO. (2017). *Oficina de la UNESCO para America Latina y el Caribe*. Obtenido de La educación inclusiva: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- UNESCO. (2009). *Oficina de la UNESCO para America Latina y el Caribe*. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

