

Propuesta de gestión para una inclusión educativa

ESPINOSA, Raquel†*, PAZOS, Rubén, ORTIZ, Francisco y ESPARZA, Mariano

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Recibido Marzo 20, 2016; Aceptado Abril 30, 2016

Resumen

El contexto que se analiza en la presente investigación se sitúa en la percepción y postura de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación que no han sido expuestos a compañeros de clase con discapacidad visual; así mismo se analiza el contexto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) visto desde la perspectiva y percepción del primer estudiante ciego matriculado en la FCC de la UASLP.

Protección Social, Educación Pública, Pobreza, Inequidad, Progreso Técnico

Abstract

The context analyzed in this research lies in the perception and attitude of students of Communication Sciences who have not been exposed to visually impaired classmates; likewise the context of the Faculty of Communication Sciences (FCC) of the Autonomous University of San Luis Potosi (UASLP) is also analyzed and seen from the perspective and perception of the first blind student enrolled in the FCC of the UASLP.

Social Protection, State Education, Poverty, Inequality, Technical Progress

Citación: ESPINOSA, Raquel, PAZOS, Rubén, ORTIZ, Francisco y ESPARZA, Mariano. Propuesta de gestión para una inclusión educativa. *Revista Sociología Contemporánea* 2016, 3-7: 52-64.

*Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: raquel.espinosa@uaslp.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Las necesidades de aprendizaje de todo ser humano difieren respecto a su condición física y mental; a pesar de ser una persona considerada “normal” dentro de una estadística normalizadora. El concepto de educación inclusiva va más allá de considerar las necesidades de las personas con discapacidad; se refiere a reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción física, mental, cultural, religiosa, etc.

En un salón de clase con estudiantes aparentemente “normales”, se puede encontrar una vasta diversidad de personas; por ello la frase que dice “en cada cabeza hay un mundo”. Algunos estudiantes podrán usar lentes y otros no, algunos serán más imaginativos que otros, incluso pueden presentarse estudiantes hábiles para resolver cuestiones matemáticas y otros para crear obras artísticas, y esta diferencia no implica que no aprendan, simplemente aprenden diferente. Este modo diferente de aprendizaje ya ha sido estudiado y aceptado en las escuelas, sin embargo, incluir a personas con discapacidad visual en asignaturas que propiamente requieren del sentido de la vista, es estigmatizado por que no pertenece a la norma establecida. El presente trabajo de investigación pretende gestionar la inclusión educativa mediante dos objetivos específicos:

- Identificar perspectivas y posturas ante la inclusión educativa.
- Sensibilizar a través una dinámica complementaria entre el curso-taller “Escuchando la imagen y viendo el sonido: Cine Incluyente”, el taller “Introducción al manejo del estudio de Televisión” y la formación de grupos de enfoque que reflexionen en torno a la inclusión educativa.

Marco teórico

Para romper paradigmas, es importante concientizar a la sociedad, tanto a alumnos como a maestros y normalizar a la discapacidad hacia una inclusión educativa. Discutiendo sobre las intenciones y acciones de escuelas inclusivas, Cynthia Duk refiere que es necesario “trabajar en una educación inclusiva, porque aún persisten ciertos mecanismos de discriminación y exclusión que limitan el acceso y permanencia de los alumnos en su proceso escolar y afectan la convivencia, la integración y cohesión social” (2016). Es decir que en algunos casos aún se da la aparente inclusión, donde se integran alumnos con discapacidad en las aulas regulares, pero se les da un trato especial, lo cual recae en una verdadera exclusión. Así mismo aparentemente se ha avanzado en prácticas pedagógicas más flexibles que potencien el desarrollo de prácticas escolares en pos de alcanzar las competencias deseadas en los alumnos, sin embargo a pesar de que “hemos avanzado en curriculums cada vez más flexibles, en la práctica seguimos trabajando de forma homogénea, y en sistemas homogeneizadores, y no hemos pasado al paradigma de la diversidad” (Duk, 2016). Por otro lado, el Dr. Ismael García Cedillo, en la conferencia “Educación inclusiva en México” ejemplificó que la iniciativa por hacer escuelas inclusivas lleva muchos años, sin embargo no ha funcionado porque los maestros no han sido capacitados para ello, empero: frente a este panorama desolador uno puede decir, ni modo no se puede hacer nada, o decir, lo que yo pueda hacer lo voy a hacer, voy a tratar de incluir en mis compañeros mis prácticas para que sea la escuela inclusiva, si no se puede pues mi grupo inclusivo; ... la postura es pensar, cómo le hago para que este alumno aprenda todo lo que puede aprender. Qué puedo hacer yo ahorita con él, qué tanto le puedo enseñar” (García, 2016).

A pesar de que el concepto de inclusión es un concepto en construcción y desarrollo, muchas de las perspectivas coinciden en que en la inclusión no sólo se debe integrar a la persona con discapacidad en el aula, sino que también gestionar su aprendizaje y participación como el resto de sus compañeros. “De hecho si uno observa en la literatura hay muchas definiciones distintas. Se habla de inclusión social, educativa, laboral, el concepto mismo es un concepto polisémico, de múltiples significados, y le otorgamos significado desde lo personal, o desde la perspectiva que adoptemos para otorgarle significado” (Duk, 2016).

Sin importar la definición de la misma, la inclusión de los estudiantes la logrará un maestro interesado en el aprendizaje de todo su alumnado sin importar su condición ni sus capacidades. Será un maestro que diseñe y gestione los ambientes y situaciones que consigan que todos los alumnos obtengan logros, no sólo los alumnos regulares, sino todos.

El gestionar los logros, es la labor creativa del maestro, o como lo definiría Carlos González Pérez, del maestro de corazón. Un maestro de corazón es “aquel que aprende en todas partes, porque cada persona es una fuente de conocimiento y de amor” (González, 2011).

Visto de esta manera, si un maestro de corazón quiere enseñar y aprender, en él se encuentra el deseo de educar. Carlos Skliar en múltiples conferencias refiere como “el gesto de educar”, al “deseo del educar, no de la profesión, sino del educador como un amante del mundo que impide que los demás queden librados a sus propios recursos. Si hago algo que suene a inclusión tendrá que ver porque amo a los demás y no los quiero dejar librados a su propia suerte” (Skliar, 2016).

Este autor habla de que la educación tiene que ver con el amor, un amor no banal ni estilizado, sino un amor al mundo y a los que habitan en él. Así mismo relaciona la educación al amor a primera vista mencionando que el estudiante con discapacidad debe ser aceptado en “nuestra posibilidad de ver como si fuera por primera vez. Nada habrá más inclusivo, que mirar y ser mirado cada vez, como si fuera por primera vez, no por derecho, sino por afecto, no por ninguna regla jurídica, sino por amor. Quiero mirarte como si fuera por primera vez, para que conocerte no sea juzgante o para que no sea el abandono de la relación” (Skliar, 2016).

A lo largo de la historia la definición de discapacidad se ha modificado teniendo su tipología en dos grandes modelos, el médico y el social como se muestra en la tabla 1.

Modelo Médico y su Tipología	Modelo Social y su Tipología
Discapacidad: Es cualquier restricción o inhabilidad (que resulta de una deficiencia), en la capacidad para realizar una actividad en forma-o dentro de los límites de la forma- que se considera normal para cada ser humano.	Discapacidad: Es entendida como la desventaja o la restricción en las actividades, causadas por la organización social contemporánea que no toma en cuenta, o lo hace de manera mínima, a las personas con alguna deficiencia física, excluyéndolas de la participación en las actividades sociales de la mayoría de la gente.

Tabla 1 Definiciones de la Discapacidad según el modelo médico y el modelo social de Barnes. *Fuente: Visiones y revisiones de la discapacidad, Patricia Brogna (2006)*

La concepción social según Barnes (Brogna, 2006) permite explicar a la discapacidad como un fenómeno social, donde las barreras no se encuentran en la persona sino en el espacio de interacción.

En ese sentido el papel del maestro no es juzgar, sino impulsar. No es pensar al alumno con discapacidad visual como imposible de realizar actividades en una asignatura que requiere el sentido de la vista. Por el contrario será aplicar la creatividad docente para gestionar escenarios y prácticas que impulsen diferentes modos de aprendizaje; incluso recaerá en permitirse como maestro preguntar al alumno de qué manera se le puede enseñar a hacer fotografía, de qué manera se le puede enseñar el lenguaje audiovisual, es decir permitir que el estudiante se convierta en maestro y al maestro en aprendiz.

La gestión educativa regular e incluyente debe ser un proceso, una búsqueda continua de formas que permitan incrementar la presencia y la participación de todos los estudiantes. El problema es por parte de aquellos maestros que pierden el interés de enseñar, de aquellos que tradicionalmente imparten sus materias sin la búsqueda de nuevos conocimientos y prácticas que potencien y fomenten el desarrollo de habilidades y competencias. Por ello es que la creatividad del catedrático juega un papel muy importante. La misma clase planeada para dos grupos de la misma asignatura nunca será igual ya que los factores humanos, climatológicos, anímicos, etc., no serán los mismos en los dos grupos; de ahí que, como lo expresara Duk, es un proceso y una búsqueda continua “no basta con la presencia, sino que lo que define a la inclusión es el aprendizaje, es conseguir que todos los niños obtengan logros” (2016).

Muy cierto es que quizá los logros no sean los mismo para todos, pero los logros que cada uno obtenga le hará aprender. De ahí la importancia de tratar el atender a todos los alumnos en lo grupal y en lo individual cuando esto se requiera a pesar de la complejidad, “se debe tratar de atender a los niños especiales y atenderlos a todos.

Es muy complejo, pero si se puede combinar el trabajo específico con algunos niños y al mismo tiempo atender un trabajo de atención con todos los niños” (García, 2016).

El proceso de aprendizaje tiene que ver con un proceso interno de cada estudiante, un proceso de motivación por aprender, sin embargo, “no aprendemos a la distancia, aprendemos con la interacción con otros. La presencia tiene que ver con esto, tiene que ver con la participación. Pero qué condiciones se tienen que dar para que uno participe y sentirse invitado, reconocido y valorado. Por lo tanto la presencia tiene que ver con en qué medida hacemos o gestionamos que nos sintamos valorados, reconocidos, en confianza y seguros para abordar lo que implica el aprender. Porque si me siento inseguro es muy difícil que pueda aprender” (Duk, 2016).

Esto se relaciona con la necesidad de reconocimiento y aceptación. Para que un estudiante aprenda es importante que el maestro gestione los escenarios adecuados de desarrollo de competencias de todos sus estudiantes, de tal manera que si cada uno de ellos tiene logros, cada uno será reconocido en ese logro y aceptado por su grupo.

En ese sentido muchas de las barreras que enfrenta la persona con discapacidad no están propiamente en ellas, sino en el contexto; aunque la definición propia de discapacitado implique lo contrario como se aprecia en la Tabla 1, que por definición médica la discapacidad “es cualquier restricción o inhabilidad (que resulta de una deficiencia), en la capacidad para realizar una actividad en forma -o dentro de los límites de la forma- que se considera normal para cada ser humano” (Brognia, 2006).

El estudio de la inclusión educativa pone especial énfasis en aquellos grupos de personas que están en mayor riesgo de experimentar rechazo y fracaso escolar, sin embargo, “el estudio, el análisis, tiene que estar puesto no en el individuo excluido, sino en el contexto, en las decisiones que tomamos sobre las posturas de la inclusión” (Duk, 2016). El contexto que se analiza en la presente investigación se sitúa en la percepción y postura de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Comunicación que no han sido expuestos a compañeros de clase con discapacidad visual; así mismo se analiza el contexto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) visto desde la perspectiva y percepción del primer estudiante ciego matriculado en la FCC.

Metodología

Se llevó a cabo el método de investigación cualitativa con el fin de comprender y profundizar el fenómeno de la inclusión educativa. Se exploró desde las perspectivas y posturas de 39 estudiantes visitantes de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Latina de América de la Ciudad de Morelia, matriculados en los semestres de 2º, 4º y 6º. Dichos estudiantes, no han convivido en sus aulas de estudio con personas con discapacidad visual o auditiva. Así mismo se exploró la perspectiva y postura de inclusión educativa del primer estudiante ciego de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UASLP, a través de los testimonios compartidos en dos grupos de enfoque. Con el fin de exploración de perspectivas y posturas respecto al tema central, se generó un ambiente natural de enseñanza aprendizaje en las instalaciones del Centro de Producción Audiovisual (CEPAV) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Se dividió a los estudiantes visitantes en 2 grupos. Se impartieron en horarios paralelos las actividades que en su conjunto servirían como fuentes múltiples de datos de Unidades de Análisis (UA) de identificación de perspectivas y posturas ante la inclusión educativa y al mismo tiempo para sensibilizar a la población participante (ver Figura 1).

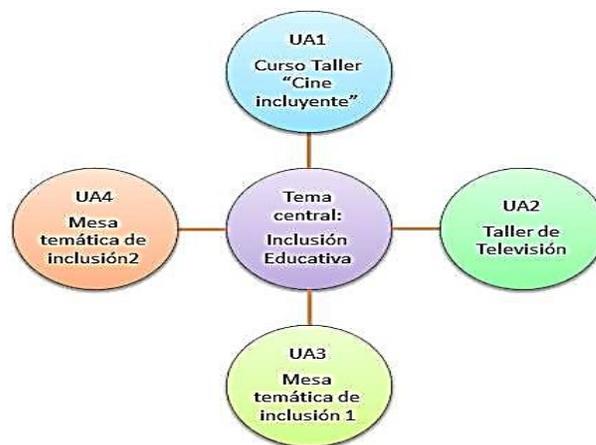


Figura 1 Triangulación de fuentes múltiples de datos de identificación, divididas en Unidades de Análisis (UA) para la obtención de perspectivas y posturas ante la inclusión educativa

Al Grupo 1 (G1) se le impartió el taller “Introducción al manejo del estudio de Televisión” con una duración de una hora; posteriormente, se reunió al G1 en subgrupos de entre 4 y 6 integrantes en 3 mesas temáticas diferentes durante 30 minutos; estas se dividieron en la mesa de imaginarios profesionales, la de estrategias pedagógicas y la de inclusión educativa.

Ésta última, trabajó en relación a los conceptos, experiencias, emociones, creencias y testimonios de los estudiantes invitados, así mismo se compartieron y exploraron testimonios del estudiante César, primer estudiante ciego que actualmente cursa el de 6º semestre en la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la UASLP.

Mientras tanto, al grupo 2 (G2) se le impartió el curso-taller “Escuchando la imagen y viendo el sonido: Cine Incluyente” con una duración de una hora y 30 minutos. Dicho curso-taller tiene la finalidad de introducir al participante en el tema de la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva en la apreciación cinematográfica.

Como inicio de la actividad y con la finalidad de incentivar el reconocimiento del uso de los sentidos (RUS) se cegó a los participantes con una pañoleta y se les ayudó a transportarse de la sala donde se encontraban al aula en la que se les impartiría el taller. Las actividades del taller se dividieron en la muestra de algunos de los materiales audiovisuales producidos en el CEPAV para personas ciegas y sordas; realización de 2 ejercicios interactivos de percepción sensorial (PS), uno de caras y gestos y el otro de sobreposicionar audio generado en vivo a un cortometraje ya realizado; y finalmente se realizó una reflexión participativa del deber del comunicólogo como productor de mensajes audiovisuales.

Al término de la primera hora con 30 minutos, el G1 y el G2 intercambiaron talleres y realizaron las mismas actividades descritas con anterioridad. Con la finalidad de clarificar y generar un sentido de entendimiento en los participantes respecto a sus propias experiencias en cuanto al constructo conceptual de la inclusión educativa, y la obtención y análisis de los datos obtenidos, los métodos utilizados involucraron:

- Desarrollar de manera inductiva códigos, categorías y temas reveladores, más que imponer clasificaciones predeterminadas a los datos, mediante el curso-taller “Escuchando a la imagen y viendo el oído: Cine Incluyente”, el taller “TV” y la mesa temática “inclusión educativa” 1 y 2.

- Generar hipótesis de trabajo o afirmaciones emanadas de los datos obtenidos en la mesa temática de inclusión.
- Analizar las narraciones de las percepciones, posturas y creencias de los estudiantes invitados y las experiencias, sucesos y testimonios de César, primer estudiante de comunicación en la FCC de la UASLP sobre la inclusión educativa.
- Propiciar la inclusión educativa en los estudiantes invitados mediante la formación de grupos con diversidad conceptual en materia de producción televisiva.
- Generación de una propuesta de para la inclusión educativa en etapas.

Resultados

UA1. Curso-taller de Cine Incluyente

La perspectiva y postura ante el tema de la inclusión educativa es explorado en 5 unidades de análisis (UA) que se muestran en la Figura 1. La unidad de análisis 1 (UA1) corresponde al curso-taller “Escuchando la imagen y viendo el sonido: Cine Incluyente”, la cual se puede observar en la Figura 2. Al tratarse de estudiantes de la licenciatura de ciencias de la comunicación los datos que interesan son percepciones y procesos de generación de mensajes audiovisuales y al mismo tiempo sensibilizar a los participantes con el fin de gestionar la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva en aulas regulares. Por ello es que la actividad en la que los participantes se desplazaron con los ojos vendados de un lugar a otro durante aproximadamente 2 minutos, arrojó la categoría fragmentada 1.1.1 de Desplazamiento con los ojos cerrados, donde los participantes expresaban temor de caerse al caminar, así como la pérdida de la ubicación espacial y la dependencia de la persona guía.

Así mismo la actividad en la que se les pidió emitir un mensaje únicamente mediante el uso del cuerpo, arrojó la categoría 1.1.2 de que la falta de códigos visuales preestablecidos entre los participantes inviabilizan la posibilidad de emitir el mensaje deseado.

Por último la actividad de generar sonidos con materiales que se tuvieran al alcance en ese momento y sobreponerlos al cortometraje “El regalo” del director alemán Jacob Frey; arrojó la categoría 1.1.3 de la importancia del sonido en los productos audiovisuales para el entendimiento del mensaje deseado.

Las 3 categorías fragmentadas poseen cualidades similares que generan la categoría 1.1 correspondiente al Reconocimiento del uso de los sentidos (RUS).

Se decidió generar la categoría 1.2 de Percepción Sensorial (PS), considerando las percepciones de los participantes ante el material audiovisual con Audiodescripción (AD) para personas con discapacidad visual y el material audiovisual con traducción a la Lengua de Señas Mexicanas (LSM).

La reproducción de los materiales de AD y LSM, arrojaron indicadores de experiencias y emociones generadas ante la exposición de los mismos, las cuales señalan la concientización del sonido a través del oído y la imagen a través de la vista como elementos narrativos para el entendimiento de un mensaje audiovisual.

La categoría 1.3 El Deber del Comunicólogo como Productor de Mensajes AudioVisuales (DCPMAV), resulta de la actividad de gestionar una reflexión participativa a través de conversar en torno al tema del cine incluyente con los participantes al término del curso-taller.

Los indicadores arrojados muestran que si un mensaje audiovisual está bien diseñado tanto en audio como en imagen, de forma que una persona con discapacidad visual o auditiva lo comprenda, será mejor la comprensión y el impacto del producto en una persona normo-visual-auditiva.

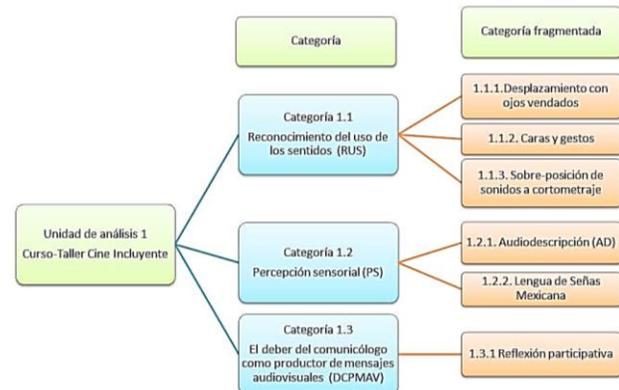


Figura 2 Unidad de análisis 1: Curso-Taller “Escuchando la imagen y viendo el sonido: Cine incluyente”

UA2. Taller de Televisión.

Debido a la dificultad de capacitar a 17 alumnos en un lapso de una hora, en el manejo de un estudio profesional de grabación de Televisión; el docente previamente solicitó y capacitó a 8 alumnos de 8° semestre adscritos a la FCC de la UASLP, con conocimientos previos en el manejo del mismo que fungieran como capacitadores de los estudiantes invitados.

Es decir se aprovechó el recurso intelectual y conceptual de los alumnos para brindar apoyo y enseñar a otros alumnos, convirtiéndose en ese momento en maestros de los participantes.

En el caso de la UA2, la cual se puede observar en la Figura 3, el Taller “Introducción al manejo del Estudio de Televisión”, arrojó datos interesantes en torno a la inclusión educativa, no de personas con discapacidad, sino de personas con diversidad conceptual; en ese sentido se les puede nombrar, personas con discapacidad conceptual.

Es decir al ser personas que a pesar de estudiar la misma carrera por el hecho de cursar diferentes semestres, por lo tanto los conocimientos adquiridos son diferentes y por lo tanto la competencia en el manejo de las áreas que conforman un estudio de grabación de televisión no son las mismas, los estudiantes que cursan el 6° semestre de la ULA (Universidad Latina de América de Michoacan), ya tenían algunos conocimientos previos y al mismo tiempo aprendían de los alumnos de 8° semestre de la FCC, y compartían conocimientos con los de 2° y 4° que no lo sabían manejar.

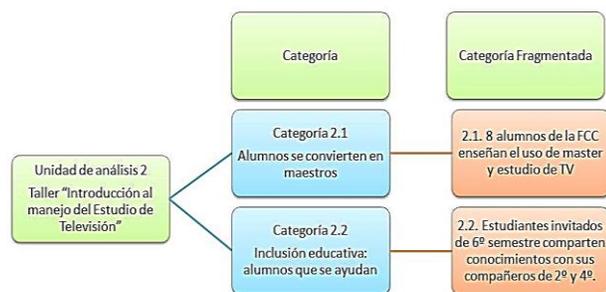


Figura 3 Unidad de análisis 2: Taller “Introducción al manejo del Estudio de Televisión”

UA3. Mesa temática de inclusión 1

Para la unidad de análisis 3 (ver Imagen 4) se reunió a una parte del G2 y se conformó un grupo de 6 estudiantes, se trabajó con ellos en un grupo de enfoque con una sesión única de 30 minutos en relación al concepto de inclusión educativa.

Así mismo se compartieron experiencias y testimonios de César, el primer estudiante ciego en la FCC de la UASLP. Las categorías fragmentadas resultan en 4 grandes categorías que son; C3.1 Retos, el estudiante con discapacidad se enfrenta al hecho de romper paradigmas por el hecho de ser la primera persona que cursa la licenciatura de ciencias de la comunicación, la cual requiere del sentido de la vista sobre todo en asignaturas como fotografía, televisión, multimedia y audiovisual. La C3.2 Aceptación y reconocimiento, surge del incentivo que genera el deseo de la superación personal que conllevará al reconocimiento de familiares y amigos como se expresa en el siguiente testimonio de César: “Al principio si me sentía como raro, porque estaba diferente a los demás, pero decía es que yo soy igual que tú, puedo hacer las mismas cosas que tú. Y me decían pero es que tú no vez. Pero yo decía, pero a mí sí me gusta que me incluyan en sus grupos, en pocas palabras a mí no me gusta que me digan es que tú eres diferente, porque yo he luchado mucho para abrir puertas”

Así mismo ese incentivo puede verse reflejado en la aceptación y reconocimiento de los maestros que imparten las materias como se evidencia en el siguiente testimonio: Las experiencias nacen cuando tienes iniciativa. Pensé que la materia de Foto se me haría muy difícil, hubo mucha cooperación del maestro. Créeme que me enamoré de la foto cuando me dijo que hacía buenos trabajos

La categoría 3.3 y 3.4 se relacionan entre sí, ya que es de maestros que aprenden y de alumnos que ayudan respectivamente. Los maestros que aprenden preguntan al estudiante con discapacidad ¿cómo te voy a enseñar? Y los alumnos que ayudan preguntan ¿cómo te puedo apoyar?, de tal manera que la disposición tanto de maestros como de estudiantes compañeros es importante, como se muestra en el siguiente testimonio:

El maestro tenía una angustia bárbara, estaba más angustiada que yo. Pero yo tenía la iniciativa, le decía le podemos hacer así. El sólo me complementaba. Me decía, mira necesitamos una foto así, y así y así, cómo le podemos hacer. Y yo me quedaba, Mire profesor lo que podemos hacer es esto, y luego podemos poner lo otro, osea iniciativa, por parte de las 2 personas, la del alumno como la del maestro.

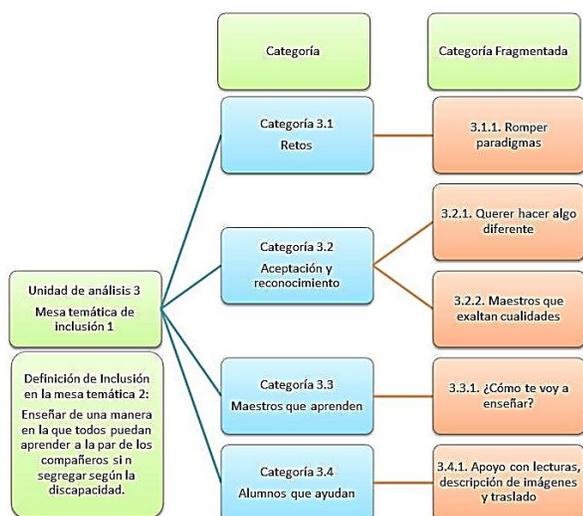


Figura 4 Unidad de análisis 3: Mesa temática de inclusión 1

UA4. Mesa temática de inclusión 2

Para la unidad de análisis 4 (UA4) se conformó un subgrupo del G1 de 6 personas siguiendo la misma dinámica de la UA3. En este caso se generaron 4 categorías similares a las de la UA3; se identificó que los maestros transmiten conocimiento, es decir enseñan, sin embargo los alumnos complementan y generan nuevo conocimiento a través de prácticas. Es por ello que a la categoría 4.1 se le denominó Gestión de competencia. Se identificó también una coincidencia, y es que los maestros aprenden conforme a las necesidades de los alumnos, en este caso del alumno con discapacidad visual.

En este caso específico, el maestro aprendió a ser más descriptivo, lo cual dio pie a formar la categoría 4.2 Maestros que aprenden.

La categoría 4.3 de Alumnos que se vuelven maestros resulta del caso específico de la materia de Fotografía, ya que alumnos más experimentados ayudaban a César en trabajar en equipo. La categoría 4.4 de reconocimiento y aceptación resulta del testimonio de César en el que expresa haber tenido que demostrar que era capaz de realizar las cosas desde el seno familiar:

Te platico el principio, recuerdo una familia tradicional y muy cerrada en sus creencias, yo de pequeño sí veía, dejé de ver a los 9 años por una negligencia médica, al momento que dejo de ver, como mi familia es muy cerrada en sus creencias decían, ¡no sabes que ya no vez, mejor siéntate ahí!. Para empezar fue la primera barrera que tuve que romper, les tuve que demostrar que sí podía hacer las cosas.

Así mismo se evidencia que la confianza que genera un maestro puede incentivar satisfaciendo la necesidad del reconocimiento y la aceptación como se muestra en el siguiente testimonio:

Yo le dije al profe de foto, mire maestro, yo quizá no le voy a traer trabajo de buena calidad, porque mi visión quizá me lo limita, pero le voy a traer buenos trabajos. Entonces le traje un documental fotográfico de puras manos que fui a sacar al centro de la ciudad y pasé la materia. Y le dije, profe, discúlpeme que le reclame, pero quiero saber por qué saqué 10; porque yo sentía que no me lo merecía. Dice, es que nadie, en los años que tengo de dar esta clase, nadie, me ha traído un trabajo que exprese tantas cosas como esas manos, nadie.

Eres la primera persona que me trae esto y tan bien hecho. Le digo, pero yo le dije que no le iba a traer fotos de calidad. Pues me las trajiste, no sé cómo le hiciste pero me las trajiste.



Figura 5 Unidad de análisis 4: Mesa temática de inclusión 2

Discusión de Resultados

Debido a las similitudes conceptuales y temáticas entre las categorías generadas en las unidades de análisis, se decidió unir en 4 temas las similitudes de la UA1 que corresponde al curso-taller de cine incluyente, de la UA2 que corresponde al taller de televisión, a las de la UA3 y la UA4 que corresponden a las mesas temáticas de inclusión 1 y 2 respectivamente. A partir de la observación de los temas resultantes y su colocación cronológica, se proponen las siguientes 4 Etapas de Gestión para una Inclusión Educativa.

Diseño del desarrollo de competencias

La gestión de la inclusión educativa tiene que ver con la gestión y el diseño del desarrollo de competencias de cada clase impartida por los docentes o vista de otra manera, como la gestión y el diseño de prácticas que fomenten logros en todos los alumnos.

Es decir que los maestros emitirán sus conocimientos a través de la gestión de situaciones, ejercicios y espacios que estimulen y permitan la práctica del conocimiento enseñado en nuevos conocimientos generados por el propio estudiante. Dicho de otra manera, el maestro enseñará y los alumnos complementarán esa enseñanza en la propia práctica innovadora impulsada por el maestro. De tal manera que la sensibilización a través del reconocimiento de los sentidos, la percepción sensorial y la reflexión participativa del deber del comunicólogo como productor de mensajes audiovisuales jugarán un papel importante para romper paradigmas de estigmatización ante lo que puede o no puede hacer una persona con discapacidad visual o auditiva en el campo del audiovisual, lo cual de alguna manera llevará a superar los retos que esto conlleva.

El maestro Condiscípulo

La siguiente fase o etapa hacia la inclusión es que el propio docente se permita ser condiscípulo, es decir ser maestros que aprenden de los alumnos a partir de las propias necesidades de los alumnos; permitirse cuestionar al estudiante ¿cómo te puedo enseñar?, permitirse ser camarada en la ignorancia, en la discapacidad conceptual. Si se retoma la definición de discapacidad en la que se refiere a una persona que es incapaz de realizar cierta actividad, entonces todos los maestros de alguna manera en algún momento de su vida docente son discapacitados conceptuales, no lo saben todo, necesitan aprender, estudiar, preguntar para dejar de tener esa discapacidad. Al estudiante con discapacidad visual, se le puede enseñar a hacer fotografía, porque no está impedido de hacerla, sino que debe aprender su propia forma de hacerla, en ese momento su discapacidad deja de serla.

En el caso específico tratado, César es una persona que no puede ver desde los 9 años de edad, sin embargo las fotografías que captura a través del lente de la cámara y a pesar de no verlas, las recrea en su mente, las captura en su mente, registrando imágenes mentales representadas a partir de su memoria visual.

El caso concreto del maestro de Fotografía de la FCC de la UASLP es el caso que más se acerca a la inclusión educativa, es el ejemplo del maestro de corazón que se preocupa por aprender a enseñar, se preocupa además por todos sus estudiantes en el sentido de no olvidar las necesidades del programa marcado institucionalmente, de las necesidades de sus estudiantes normo visuales y de las necesidades de su alumno con discapacidad visual, amalgamando las necesidades en la gestión de un ambiente de inclusión para cada uno de sus alumnos ya sean normo-visuales o ciegos.

Gestión de la auto-aceptación y el auto-reconocimiento

Una vez que el maestro es capaz de sentirse condiscípulo, es necesario que en su papel de docente gestione también la aceptación y el reconocimiento entre sus estudiantes y de los estudiantes. Esta es una práctica cotidiana en el nivel preescolar, en el que si un niño hace un trabajo, se le premia con un comentario estimulador e incluso a veces con un aliciente gustativo, una paleta o un dulce. Ésta práctica provoca en los niños el incentivo de realizar bien sus trabajos. Se resalta la palabra bien, ya que es subjetivo a cada persona, pero cada niño que realiza su trabajo, para él es el mejor trabajo realizado. Esa visión se pierde en el transcurso de la vida escolar, en la que se le dice al niño está mal que pintes de azul la piel de las personas, está mal tu letra, está mal tu trabajo.

El deber del maestro no será dar incentivos físicos como el caso de la paleta, sino de corregir sin demeritar el trabajo de los alumnos, de gestionar la auto-aceptación y el auto-reconocimiento, de hacerlo sentir aceptado y de reconocerlo. Es gestionar ese reconocimiento del maestro y de los compañeros estudiantes como persona, como estudiante, como capaz de hacer los mismos trabajos. De hacerlo esforzarse por hacer buenos trabajos. Como lo resalta César en los testimonios de la Tabla 2.

Es importante que a través de la aceptación y el reconocimiento de los docentes y de los alumnos hacia las personas con discapacidad en las aulas regulares, se fomente la auto-aceptación y el auto-reconocimiento en ellos mismos y en cada uno de los estudiantes.

Testimonio de Aceptación	Testimonio de Reconocimiento
A mí si me gusta que me incluyan en sus grupos, en pocas palabras a mí no me gusta que me digan, es que tú eres diferente; porque yo he luchado mucho para abrir puertas.	Me enamoré de la foto cuando me dijo que hacía buenos trabajos.

Tabla 2 Testimonios de aceptación y reconocimiento del primer estudiante ciego de la FCC de la UASLP

Alumnos que se vuelven maestros

Ya superada la etapa del diseño enfocada a la gestión de competencias, así como el sentirse condiscípulo y gestionar la auto-aceptación y auto-reconocimiento, es importante la etapa de gestionar situaciones en las que los alumnos que han adquirido más conocimientos enseñen a otros estudiantes, es decir que los alumnos se vuelvan maestros de sus propios compañeros y del propio docente.

La práctica diseñada en el Taller de Televisión fue un claro ejemplo de ello, en la que se involucraron alumnos de 8° semestre de la FCC de la UASLP que ya tenían los conocimientos requeridos, que ya habían realizado la práctica y que además ya habían adquirido la competencia de la producción televisiva reflejada en logros específicos de producción propuestos por ellos mismos. Éstos alumnos involucrados al colocarse estratégicamente en los diferentes puestos de producción que requiere cada área que conforma el master y el estudio de Televisión, como son 3 cámaras, operación de iluminación, control de audio, control de VTR, switcher, dirección de cámaras y jefe de piso; fungieron como facilitadores del conocimiento y no como alumnos del taller, apoyando al docente que impartió el taller. En este sentido el docente tuvo camaradas de enseñanza y los estudiantes invitados tuvieron camaradas de aprendizaje. El hecho de haber combinado a estudiantes matriculados en diferentes semestres de la carrera de comunicación, impulsó a que los alumnos de semestres avanzados apoyaran a sus compañeros en la adquisición de nuevos conocimientos y permitir la inclusión cognitiva, es decir, permitir que los alumnos sin conocimientos en el tema no fuesen excluidos o tratados como personas con discapacidad conceptual, sino hacerlos sentir incluidos en la práctica y en el desarrollo de logros y competencias. Por lo que se pudo observar un caso de inclusión de alumnos diver-conceptuales, es decir diversos en conocimientos.

Conclusiones

Los resultados cualitativos obtenidos marcan la pauta para generar un modelo inicial de cambio pedagógico que potencialice la inclusión educativa de personas con discapacidad visual en asignaturas predominantemente visuales. Para tal fin es importante que el docente:

- Reflexione acerca de la inclusión educativa y no verla como una práctica enfocada a personas con discapacidad, sino a todos sus estudiantes, ya que el pensarse como docente conlleva pensar en necesidades educativas de los estudiantes, con y sin discapacidad. Es potencializar el desarrollo de prácticas escolares en pos de alcanzar las competencias deseadas en los alumnos, así como pasar al paradigma de la diversidad.
- Así mismo se debe ser un maestro interesado en el aprendizaje de todo su alumnado sin importar su condición ni sus capacidades. De tal manera que el maestro se preocupará de diseñar y gestionar los ambientes y situaciones que consigan que todos los alumnos obtengan logros, resultando en el aprendizaje.
- El deseo de educar está en el maestro que quiere enseñar y a al mismo tiempo aprender, por ello es importante que el docente tenga el deseo de educar y que no lo pierda en el camino.
- Es importante que el maestro no juzgue, sino que impulse, es decir que aplique la propia creatividad docente para gestionar escenarios y prácticas que impulsen diferentes modos de aprendizaje, conllevando a la auto-aceptación y al auto-reconocimiento del estudiante.
- Permitirse ser condiscípulo es una cualidad importante que el docente incluyente debe poseer, es decir que con humildad y respeto permita que el estudiante se convierta en maestro y el propio maestro en aprendiz.
- A través de la gestión de situaciones, ejercicios y espacios que estimulen el desarrollo de competencias, los maestros emitirán sus conocimientos y a su vez permitirán la práctica del conocimiento enseñado.

Por ello es importante que el docente gestione un ambiente de compañerismo y disposición tanto de maestros como de estudiantes y gestionen nuevos conocimientos desde la práctica del estudiante.

- El maestro incluyente es un maestro de corazón, que se preocupa por aprender a enseñar, se preocupa además por todos sus estudiantes en el sentido de no olvidar las necesidades del programa marcado institucionalmente, de las necesidades de sus estudiantes normo visuales y de las necesidades de sus alumnos con discapacidad visual.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la SEP a través del programa PROMEP, por el apoyo financiero otorgado para la realización del proyecto, al apoyo FAI con convenio C15-FAI-04-22.22 y al apoyo Inmersión a la Ciencia con convenio C15-PIFI-06-30.30

Referencias

Brogna, P. "La discapacidad un obra escrita por los autores por los actores de reparto" el paradigma de la discapacidad: Realidad o Utopía en el nuevo escenario Latinoamericano (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. 2006.

Duk, C. Ponencia: Hacia escuelas inclusivas, de las intenciones a la acción. Memorias del Congreso Internacional Inclusión Educativa, Social y Familiar: Retos en la atención a niños, niñas y jóvenes 2016. San Luis Potosí, S.L.P, 2016.

Frey, J. Cortometraje The gift. Filmakademie Baden Württemberg. Recuperado el 26 de marzo del 2016 de: <https://youtu.be/NXjKi8wryCU>

García, I. Conferencia: Educación inclusiva en México. Congreso Internacional Inclusión Educativa, Social y Familiar: Retos en la atención a niños, niñas y jóvenes 2016. San Luis Potosí, S.L.P, 2016.

González, C. Veintitres maestros de corazón, un salto cuántico en la enseñanza. (2ª). MANDALA EDICIONES, 2011

Skliar, C. Conferencia: El lenguaje de la norma y los individuos frágiles. Congreso Internacional Inclusión Educativa, Social y Familiar: Retos en la atención a niños, niñas y jóvenes 2016. San Luis Potosí, S.L.P, 2016.

Rosato, A. y Angelino (coord.). Discapacidad e ideología de la Normalidad: Desnaturalizar el Deficit Buenos Aires: Noveduc. 2009.

Usón, Pablo. Película Documental "Entre maestros". Producción de ALEA. Coproducción TVE. 2011. Recuperado el 3 de abril del 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=wPaQOT4ybw0>