



MIRADAS Y VOCES de la Investigación Educativa VIII

La literacidad como una vía para la diversidad,
inclusión y el aprendizaje

2022

Coordinación:
Martha Vergara Fregoso
Horacio Ademar Ferreyra

MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa VIII

La literacidad como una vía para la diversidad,
inclusión y el aprendizaje

Coordinación:
Martha Vergara Fregoso
Horacio Ademar Ferreyra

Ésta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina y la Universidad de Guadalajara (UDG), en el marco de la Investigación; Literacidad e inclusión un binomio necesario, que se realiza en el Seminario Modelos Pedagógicos Incluyentes de la Maestría de Estudios en Literacidad del Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la UDG.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido, siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por pares académicos-investigadores adscritos a diversas instituciones de educación superior.

Miradas y voces de la investigación educativa VIII : la literacidad como una vía para la diversidad, la inclusión y el aprendizaje / Martha Vergara Fregoso ... [et al.] ; compilación de Martha Vergara Fregoso ; Horacio Ademar Ferreyra ; prólogo de José Antonio Méndez Sanz Méndez Sanz. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte ; Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba ; Guadalajara : Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades , 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-602-475-4

1. Ciencias de la Educación. 2. Inclusión Escolar. I. Vergara Fregoso, Martha, comp. II. Ferreyra, Horacio Ademar, comp. III. Méndez Sanz, José Antonio Méndez Sanz, prolog.

CDD 371.9046

Primera edición 2022

© 2022, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

© 2022, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN: 978-987-602-475-4

Impreso y hecho en Argentina

Printed and made in Argentina

Revisión y corrector de estilo

Mtro. Carlos Alberto Morgado Galván

Diseño de Portada

Fabio Viale

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
José Antonio Méndez Saenz	
PRESENTACIÓN	7
Bárbara Adriana Juárez Reynoso	
LA LITERACIDAD COMO VIA PARA LA DIVERSIDAD, LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE. A MANERA DE INTRODUCCIÓN	9
Martha Vergara Fregoso, Horacio Ferreyra	
I. LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD DESDE EL APRENDIZAJE DE LA LITERACIDAD	16
Pedagogía de la literacidad para la justicia educativa: reflexiones críticas para una ciudadanía inclusiva	17
Enrico Bocciolesi	
Literacidades en la Educación Inclusiva	33
Jorge Iván Correa	
Comunidades Rurales Amazónicas Que Educan en la Diversidad a Través de la Lectura	51
María Teresa Carrillo Ruiz	
Modelo didáctico de inclusión para mejorar el desarrollo académico en jóvenes universitarios desde el marco de la literacidad y la narrativa	64
María Dolores García Yerena	
Abordar lenguaje inclusivo desde la literacidad como recurso didáctico que promueve la inclusión y diversidad	87
Carlos Alberto Morgado Galván	
La promoción de la lectura en el desarrollo de la literacidad crítica y la inclusión	105
Luz María Sotelo Beltrán	
La experiencia de educación incluyente: el caso de los docentes de Tonalá	135
Ana Rosa González Camarena	

Reflexión sobre la Literacidad Académica como una propuesta para una educación de calidad en nivel superior	154
Rosalba Ortiz Robledo	
Hablemos de literacidad colaborativa	175
Azucena Rodríguez Anaya	
II. PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y MEDIA SUPERIOR	192
Memoria y conciencia histórica en los aprendizajes de estudiantes indígenas universitarios	193
Karla Susana Lombardi González	
Juan Carlos Silas Casillas	
Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior. Avances y Potencialidades en la Universidad de Guanajuato, México	218
Enoc Obed de la Sancha Villa	
María Guadalupe Galván Martínez	
Luis Jesús Ibarra Manrique	
Itinerarios pedagógicos: propuestas de innovación para el nivel superior	248
Romina Grana	
Carolina Romero Rozas	
Magdalena González Almada	

LITERACIDAD, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Prólogo

José Antonio Méndez Sanz

El libro que abren estas páginas es un esfuerzo colaborativo en torno a tres ejes: literacidad, diversidad, inclusión. La cuestión que debe plantearse es la siguiente: ¿cómo articular estas perspectivas sin desmentir lo que quieren apuntar, sin convertir su composición en un orden que se abrocha sobre sí mismo, que se recupera como un territorio que, por su perfecto ensamblaje, obtura o reduce toda novedad, toda diferencia? Dicho positivamente: ¿cómo conjugar diversidad e inclusión en una literacidad abierta, creativa, no formularia? Porque una concepción estrecha de la literacidad nos lleva a una filosofía de la historia de corte cerrado, absorbente, unificador.

Si entendemos por cultura un conjunto de signos articulados en instituciones, literacidad sería el proceso por el que un individuo o colectivo se apropia de dichos signos y dispone creativamente de ellos: se alfabetiza, se culturiza, se empodera y expresa creativamente, por así decir, en una sola operación que es, sin duda alguna, un largo proceso. Desde este punto de vista, literarizarse consiste en apropiarse de la propia condición cultural de posibilidad, absorberla y, lo que es decisivo, ser capaz de crear con ella. Y dado que en el momento actual cabe decir que, de alguna manera, la cultura apunta a absorber la naturaleza, podemos decir que la literacidad nos sitúa en la frontera de la creación de realidad, de la futurición. Literalidad no es, por ello, dominar el pasado, sino ponerse en disposición de crear el futuro. La cuestión clave, en mi opinión, es no confundir este movimiento, que parece claro, con su contenido: porque según consideremos la textura de este contenido podemos entender aquel movimiento de muy distintas maneras.

Aquí es donde hacen su entrada los términos diversidad e inclusión. Diversidad no es mera pluralidad. Esto es importante: diversidad significa que los diferentes sistemas de signos (las diferentes culturas e incluso subculturas, incluso los mismos signos) no son solo distintos, dispares, múltiples, sino que no se ofrecen a una mirada totalizadora: están instalados en la diferencia. Y esta diferencia ha de componerse entonces con la universal

formalidad de lo que definíamos como literacidad, y redefinirla: la literacidad es la apropiación de la condición de posibilidad sígnica de nuestra base cultural; pero tiene carácter diferente en los diferentes sistemas sígnicos, en las diferentes modalidades culturales.

El término inclusión añade un nuevo matiz. Y para aquilatarlo, debemos leerlo conjugado con su antónimo: exclusión. Además, admitir una doble lectura: desde el punto de vista de la definición de literacidad como apropiación sígnica, todo individuo o grupo o cultura tiene derecho a ser incluido como sujeto activo en la misma: y aquí la exclusión es un menos, una alienación; desde el punto de vista del tenor del conjunto de la operación, sin embargo, se introduce un nuevo matiz: inclusión formal y material no significa sometimiento de lo diverso a un patrón único más allá de su reconocimiento como sujeto de pleno derecho a la/su literacidad. Es decir, la inclusión no es una totalización que somete al incluido, no es algo que, concediéndole un derecho —a la inclusión— absorbe lo que en él hay de diferente, lo exige como peaje. Por tanto, toda inclusión debe reconocer su negativa a ser una totalización: es más, debe exigirse como un derecho simultáneo a la diferencia.

Nos encontramos así, con la posibilidad de maximizar una literacidad inclusiva y, a la vez, no totalitaria, una diversidad o particularidad radicalmente conjugada con una universalidad. Esta literacidad pone el acento en una apropiación de la condición de posibilidad de los sistemas sígnicos que sostiene, mantiene y promueve la diferencia como único camino de la universalidad. De este modo, la creatividad que este empoderamiento sostenido promueve es una futurición desde lo incomponible, una plurificación sostenida, sin embargo, por un reconocimiento universalizador.

Este planteamiento nos aleja de toda fórmula, de todo mecanismo propio de las filosofías de la autoconciencia, de toda sumisión de la acción a un esquema de lucidez duramente ganada: la asunción de la condición de posibilidad cultural (la literacidad) no opera como un procedimiento universal que describe el futuro como una prolongación decidida de esta toma de conciencia, de este empoderamiento o reconocimiento de la propia posición después de un largo proceso de aprendizaje combativo y desalienador. Más allá de este triunfalismo, exige construir una ciudad futura, creativa, donde términos hasta ahora contradictorios (universalidad, diferencia; inclusión-no absorción) se fecunden mutuamente.

PRESENTACIÓN

Bárbara Juárez Rodríguez

Ante un mundo en que las diversas sociedades interactúan y experimentan constantemente cambios en las diferentes esferas que integran a la humanidad, se demuestra la importancia y el valor de la diversidad, la equidad y la inclusión. Por esta razón, la educación es un medio y a su vez, una herramienta fundamental para que estos conceptos se integren en nuestros espacios comunitarios y así, mejorar la cohesión social, el crecimiento económico y el bienestar general; además, es necesario formar a las personas en dar soluciones duraderas a los problemas complejos de las sociedades desde estos principios, en donde se enriquece la visión del entorno, los otros y de sí mismos.

Como respuesta a esta necesidad, la Organización de las Naciones Unidas a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2017), evidencia que la educación es clave para salir de la pobreza, por esta razón se busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (p5). Por otro lado, México es una muestra particular de los países de implementar la educación inclusiva en sus sistemas. A través del artículo 3° de su constitución señala que la diversidad cultural, inclusión social, educación plurilingüe, la promoción del pensamiento crítico deberán incluirse en los programas de estudio.

No obstante, la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, el cual originó la enfermedad por coronavirus, evidenció en el mundo las deficiencias sociales, morales y educativas dentro los sistemas de enseñanza de cada país. Por ello, los docentes se vieron en la necesidad de implementar actividades o sesiones a distancia mediante el uso de dispositivos de comunicación como el celular, tablet, televisión digital, computadora portátil o de escritorio con el propósito de continuar el proceso de aprendizaje de forma sincrónica o asincrónica, situación que reflejó el desconocimiento en e-Learning de algunos docentes y alumnos, así como el uso de plataformas de aprendizaje.

Como respuesta a esta problemática y a las diversas necesidades que se señalan, se propone la literacidad como una vía para comprender al mundo e interactuar en las sociedades desde

la inclusión; asimismo, como una herramienta que, a partir de la lectura y escritura, capacitada a las personas para en el uso de los diversos recursos multimodales desde su contexto social y cultural específico, de esta manera se atienden las diferentes caras y expresiones de la diversidad.

El presente libro conjunta diversas investigaciones y reflexiones sobre la inclusión y diversidad desde el aprendizaje de la literacidad, en donde se comparten los análisis y estudios de los procesos educativos que implementan estos principios como base de sus planes y programas educativos. Los resultados exponen los beneficios académicos, culturales y sociales de implementar la literacidad de forma transversal con los contextos y necesidades específicas de las instituciones educativas o bien, de las diferentes personas que conforman las comunidades de estudio.

Si bien es cierto que la literacidad nos lleva al conocimiento profundo de las comunidades y personas con las que se trabaja, ésta sigue siendo una disciplina relativamente nueva para su implementación o trabajo, por esta razón, es esencial conocer más sobre el tema para capacitar a futuros agentes sobre lo qué es la literacidad y sus diferentes expresiones en el mundo digital, académico, laboral, por mencionar algunos ejemplos. Todo esto sin olvidar que la inclusión es una forma de valorar e integrar la diversidad en un mundo multicultural.

Que la lectura de los diferentes artículos que integran este libro sea un recorrido para salir de nuestros esquemas mentales, y situarnos en las realidades y contextos de cada uno de los autores que hablan de la literacidad desde los diversos campos de estudios en los que no sólo trabajaron o reflexionaron sobre el tema, sino que fueron puente para incidir en la sociedad de forma asertiva y positiva a través de la lectura y escritura.

La literacidad como vía para la diversidad, la inclusión y el aprendizaje.

Introducción

Martha Vergara Fregoso

Horacio Ferreyra.

La literacidad no es solo el hecho del saber leer y escribir: va más allá, porque considera la capacidad que tienen los sujetos para procesar la información (lectura de símbolos y mensajes) y vincularla con las prácticas cotidianas en la variedad de esferas en las que se desenvuelven. Esto convierte a la literacidad en una disciplina que estudia los procesos gracias a los cuales los sujetos entienden y encauzan sus acciones dentro de su ambiente; al final de cuentas, la raíz de todas las acciones reside en cómo nos expresamos, es decir, en el lenguaje; éste nos constituye y esclarece una diversidad de mecanismos que incide en los sujetos sobre sí mismos, los otros y su contexto.

En razón de lo anterior, se puede decir que la literacidad está estrechamente vinculada a las experiencias previas de los sujetos, relativas al tipo de habilidades que posean en orden metalingüístico; así, durante los primeros años de enseñanza es fundamental promover tanto las funciones cognitivas como el lenguaje oral y escrito, y prepararlos para la comprensión global de su relación con el medio, los objetos y la potenciación de un pensamiento crítico; por tanto, se considera importante la literacidad, porque a través de ella se desarrollan competencias para la lectura y la escritura y se fortalece el lenguaje que se desarrolla y se potencia en la vida familiar, escolar, laboral o social. Esto ayudará a lograr la propia voz, a encontrar un lugar en el mundo, y a concretar el reconocimiento del yo y de lo diferente. Con base en estas razones, se confirma la necesidad de promover la igualdad en las relaciones de poder y en el acceso a oportunidades y recursos económicos, así como el respeto a las diferencias en los grupos y un contexto amplio de equidad que fortalezca las relaciones sociales.

Cuando se habla de literacidad de inmediato se vincula al sujeto con sus prácticas (académicas y no académicas) desde distintas esferas: el lenguaje, lo social, lo narrativo, lo ecológico, entre otras; esto nos habla de la versatilidad de la literacidad como objeto académico y como práctica realizada por los sujetos (se den cuenta de ello o no); se constituye

como un mecanismo o engranaje para el entendimiento de los sujetos, pero particularmente para establecer un continuo desarrollo de ellos mismos. Vincular la literacidad con la diversidad y la inclusión resulta relevante, ya que la literacidad se encuentra en el aula, en la academia, en las relaciones personales más básicas.

Lo anterior responde al reconocimiento de que un sujeto “crítico” no tiene capacidad para dominar habilidades académicas, sino que es mediante la literacidad (y sus variedades) que se entiende a sí mismo; un sujeto con un “yo” claro realmente podrá abordar y posicionarse en su entorno, utilizando los valores que posee, crea y modifica a través de la práctica cotidiana, y que se manifiestan en las relaciones con los demás; de ahí que la literacidad puede ser el medio para el reconocimiento de la diversidad y, por ende, propiciar la inclusión.

El propósito de la presente obra es socializar los avances de una investigación educativa de gran envergadura, en la que se resalta la importancia de la literacidad para el reconocimiento de la diversidad, la inclusión y el aprendizaje. Los doce textos incluidos son estudios en los que se discute y profundiza la literacidad; también se presentan algunas experiencias inclusivas en la educación media y media superior. El contenido considera dos capítulos; el primero se titula “La inclusión y diversidad desde el aprendizaje de la literacidad”, y el segundo agrupa experiencias de prácticas inclusivas en la educación media y media superior.

El primer apartado está conformado por nueve documentos que revelan los marcos conceptuales, objetivos, procesos, prácticas y experiencias vinculados con la literacidad, la diversidad, la inclusión y el aprendizaje. Enrico Bocciolesi, en el texto “Pedagogía de la literacidad para la justicia educativa: reflexiones críticas para una ciudadanía inclusiva”, analiza cómo a partir de la pedagogía de la literacidad se puede llegar a una justicia educativa y con ello a una ciudadanía inclusiva en el país. El autor señala que la importancia de la pedagogía de la literacidad radica en fomentar la lectura, ya que permite la difusión del conocimiento crítico, lo que conduce a una educación de justicia y derecho, y perfila a un país con una sociedad inclusiva.

Por su parte, el texto “Literacidades en la educación inclusiva”, de Jorge Iván Correa, considera a la literacidad y a la inclusión educativa como oportunidades para entender qué tanto se ha transformado el sistema educativo en Colombia en los últimos diez años, desde la implementación del programa e índice de inclusión, con énfasis en la población con

discapacidad; así como la manera en que ha impactado a estas personas. El trabajo evidencia que a partir de la literacidad inclusiva se abren oportunidades para derribar obstáculos para la participación y el aprendizaje de las personas con alguna discapacidad.

María Teresa Carrillo Ruiz, en el texto “Comunidades rurales amazónicas que educan en la diversidad a través de la lectura”, expone su experiencia de trabajo y recupera algunas técnicas colectivas de lectura dirigidas a promover la inclusión comunitaria en las poblaciones rurales de la Amazonía peruana. A partir de la literacidad, esta propuesta de lectura comunitaria inclusiva busca comprometer a todos los pobladores y organizaciones en su implementación, desarrollo y difusión. Entre las técnicas manejadas se encuentran: la lectura comunitaria, los concursos por capítulos con equipos formados por las familias, el museo parlante de cuentos creados a partir del libro leído, y las tertulias literarias con temáticas sobre las lecturas; en todas las estrategias lo importante es que la comunidad sea el agente educativo protagonista de la vida diaria (niños, jóvenes, adultos, ancianos), que cuenta con voz y palabra dentro del núcleo social. Finalmente, la autora afirma que la lectura es una herramienta para educar en la diversidad, y facilita el desarrollo de la personalidad y la socialización inclusiva, lo que lleva a comprender y aprehender al otro.

En la misma línea, María Dolores García Yerena, en su texto “Modelo didáctico de inclusión para mejorar el desarrollo académico en jóvenes universitarios desde el marco de la literacidad y la narrativa”, analiza la inclusión a la luz de la literacidad y la oralidad crítica; dentro de ese marco de literacidad y narrativa es posible dar una explicación objetiva sobre los procesos de aprendizaje mediante el uso del relato. La autora subraya que la educación de la literacidad se ha posicionado como un componente sociocognitivo que integra al estudiante con eficacia a un área disciplinar y a la sociedad misma. El modelo didáctico de inclusión para mejorar el desarrollo didáctico se fundamenta en la inclusión de diversos modos de aprendizaje que desarrolla el ser humano como parte de su vida; en este caso la educación inclusiva tiene como finalidad integrar al individuo desde la equidad, más que desde la igualdad. La metodología de estudio basada en la narrativa y la literacidad sugiere el uso de un paradigma formativo-narrativo, que ha tomado gran importancia en la transferencia del saber pedagógico.

Como un aspecto indispensable para lograr la propuesta planteada anteriormente, Carlos Alberto Morgado Galván, en el texto: *Abordar lenguaje inclusivo desde la literacidad como recurso didáctico que promueve la inclusión y diversidad*, acentúa la conveniencia de considerar el lenguaje inclusivo desde la literacidad como recurso didáctico para promover la inclusión y la diversidad; así, el autor diseña una propuesta didáctica a partir del lenguaje inclusivo, en el marco de la literacidad, con el fin de abordar las necesidades sociales y culturales en relación con la inclusión y la diversidad. Afirma que a partir del lenguaje inclusivo se pretende brindar la orientación pertinente para valorar e implementar la diversidad, la flexibilidad y la adaptabilidad de la oferta educativa a los contextos sociales y a las condiciones de las personas. Significa que, a partir de la literacidad, se conoce el contexto, se fomenta la reflexión y se alienta el lenguaje inclusivo. El resultado de este estudio es la valoración de la literacidad como herramienta que considera a la lectura como un medio de comprensión crítica y empática de nuestro entorno y, a su vez, a la escritura como medio del lenguaje para resignificar realidades.

Luz María Sotelo Beltrán resalta la importancia de la promoción de la lectura en el desarrollo de la literacidad crítica y la inclusión; desde el texto: *La promoción de la lectura en el desarrollo de la literacidad crítica*, en el que la autora presenta un análisis sobre los niveles del sistema educativo en México y reflexiona sobre la discriminación que viven los estudiantes mexicanos. También pone énfasis en la importancia que tienen los proyectos de promoción de la lectura para el desarrollo de la literacidad crítica y la inclusión; y expone su apreciación sobre la promoción de la lectura y la literacidad desde la postura de los nuevos estudios de la disciplina y la inclusión en el ámbito educativo. Por último, la autora describe su experiencia de investigación-acción en un proyecto de promoción de la lectura dentro de un contexto educativo, teniendo como muestra a un grupo de estudiantes de una escuela preparatoria regional de la Universidad de Guadalajara.

En la presente obra se incluye el texto “Experiencia de educación incluyente. El caso de los docentes de Tonalá”, escrito por Ana Rosa González Camarena; el estudio muestra las experiencias de educación inclusiva que viven algunos docentes de la Preparatoria Regional de Tonalá de la Universidad de Guadalajara (UDG), y describe las prácticas educativas que han resultado eficaces para el aprendizaje, así como las áreas de oportunidad que tiene la

educación inclusiva. La autora concluye que la escuela preparatoria no está preparada para la inclusión, ni en estructura física ni en recursos humanos; se precisa entonces capacitación para el manejo de estrategias y herramientas según las especificidades de cada materia, en especial porque las políticas educativas en materia de inclusión en la UDG son relativamente nuevas y los docentes no saben cómo implementarlas.

Por otra parte, el texto titulado “Reflexión sobre la literacidad académica como una propuesta para una educación de calidad en nivel superior”, de Rosalba Ortiz Robledo, enfatiza la importancia que tiene la literacidad académica dentro del proceso educativo de los estudiantes de nivel superior, con la finalidad de lograr atender, por un lado, las demandas educativas impuestas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas; y por otro, las exigencias del mundo laboral para las nuevas generaciones. La autora pone en práctica la literacidad académica dentro del proceso educativo, y para ello resignifica la lectura y la escritura crítica y reflexiva, con miras a generar textos científicos que informen a la comunidad universitaria sobre el impacto que el trabajo escritural y discursivo tiene en el desarrollo del pensamiento crítico en la vida futura, a partir del acompañamiento y la relación alumno-docente, fungiendo éste último como el principal responsable de implementar la literacidad académica y, con ello, generar que los estudiantes logren una educación de calidad.

Sobre esta línea temática, Azucena Rodríguez Anaya presenta una propuesta con el título “Hablemos de literacidad colaborativa”, y la relaciona con el aprendizaje. La autora afirma que hablar de literacidad es abordar las construcciones, edificaciones, puentes, arquitectura y diseño tanto del individuo como de la sociedad, mientras que el aprendizaje colaborativo es una propuesta que surge del paradigma del socioconstructivismo educativo. Dentro del estudio se plantea que, para abordar la literacidad como un edificio de saberes en torno al aprendizaje significativo y simbólico, es necesario observar la relación estrecha de la literacidad, la lectura y la escritura. El texto está fundamentado en documentos formales sobre literacidad educativa, como *Collaborative Processes of Developing A Health Literacy Toolkit: A Case from Fukushima after the Nuclear Accident*, de Goto, Lai, Kumagai, Koizumi, Yoshida, Yamawaki y Rudd (2018), y *A year without Sundays*, de Catherine Murphy (2014).

En el segundo capítulo se encuentran tres textos; el primero de ellos se titula “Memoria y conciencia histórica en los aprendizajes de estudiantes indígenas universitarios”, de Karla Susana Lombardi González y Juan Carlos Silas Casillas, quienes nos presentan el papel que juegan la memoria y la conciencia histórica en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, durante el acompañamiento académico recibido en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), de la ciudad de Guadalajara, México. Dentro de este estudio, la inclusión y la formación profesional del estudiante indígena se plantean desde la reflexión sobre los procesos educativos que apoyan las prácticas de diálogo epistémico con la diversidad cultural para favorecer sus aprendizajes. En su metodología, esta investigación toma como base los conceptos de la memoria intersubjetiva desde una perspectiva constructivista y la conciencia historizada de Zemelman. Se consideraron las narrativas de tres estudiantes de distintas culturas originarias y disciplinas de estudio; los resultados obtenidos evidencian una manera diversa de abordar el proceso pedagógico, a través de incentivar el vínculo de la memoria y la experiencia universitaria de los estudiantes de pueblos originarios.

Con la misma intención, pero desde otro enfoque, los autores Enoc Obed de la Sancha Villa, María Guadalupe Galván Martínez y Luis Jesús Ibarra Manrique hablan de la inclusión en su trabajo “Estudiantes con discapacidad en educación superior. Avances y potencialidades en la Universidad de Guanajuato, México”; describen las estrategias de inclusión que se han implementado en la Universidad de Guanajuato para los estudiantes universitarios que viven con alguna discapacidad. La incorporación de estrategias de inclusión por parte de esta institución educativa nace de las barreras educativas que enfrentan los estudiantes con alguna discapacidad cuando quieren continuar con sus estudios universitarios. Algunas estrategias que se mencionan en este estudio son: talleres de lectura, fotografía y braille, obras de teatro, cursos en línea y proyectos de investigación; por lo que respecta a la estructura escolar se han colocado rampas de acceso. Los resultados reportan que, aunque falta mucho por hacer, se avanza por el camino indicado para impulsar una educación superior inclusiva en la Universidad de Guanajuato.

Finalmente, la obra termina con el texto “Itinerarios pedagógicos: propuestas de innovación para el nivel superior”, escrito por Romina Grana, Carolina Romero Rozas y Magdalena

González Almada, quienes presentan los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de los talleres integradores del diseño curricular del profesorado de educación secundaria en lengua y literatura del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar, de la ciudad de Córdoba, Argentina. A partir de estos programas, el profesorado de lengua y literatura busca posibilitar el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en torno a distintas temáticas que se abordan a lo largo del trayecto formativo. En el desarrollo de la investigación se describen los seis talleres que se han ofrecido a seis cohortes de alumnos de primer grado, durante tres años consecutivos. Las temáticas de los talleres han sido: educación y experiencias, cine y literatura, experiencias de lectura en el marco del libro y microexperiencias de animación a la lectura. Los principales hallazgos de esta práctica de enseñanza han sido que los estudiantes son capaces de analizar, comprender y vivenciar características de multidimensionalidad de la práctica en terreno.

**I. LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD
DESDE EL APRENDIZAJE DE LA
LITERACIDAD**

Pedagogía de la literacidad para la justicia educativa: reflexiones críticas para una ciudadanía inclusiva

Enrico Bocciolesi

Introducción

En la última década, se han conformado numerosos problemas de origen cognitivo, social y comunicacional que requieren atención específica. Ciertamente, abordar temas que ven y demandan el encuentro de diferentes ciencias y conceptos inter e intratextuales es en sí mismo necesario. La realidad que se reproduce diariamente a través de dispositivos de comunicación medializados que descompone el contexto, lo que fragmenta sus contenidos y promueve el aislamiento de las personas.

La investigación educativa, según su concepción pedagógica, se convierte así en la piedra angular de un sistema de problematización desestructurada, el propio filósofo Morin (1999), dentro del libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* define como el “problema de la ceguera”.

Las dinámicas sociales más recientes han acompañado un análogo aumento de las dificultades de aprendizaje y enseñanza, pero, sobre todo, de relación en el contexto familiar y posteriormente, transpuestas al social. Las preguntas más candentes que nos preocupan a diario surgen de la dificultad destacada por numerosos educadores, filósofos y pensadores contemporáneos que, partiendo de las actividades y dificultades surgidas en el último año, se han hecho preguntas fundamentales para el avance político de la pedagogía, según las variables de la alfabetización. Cuando hablamos de literacidad uno de los errores más comunes que tendemos a cometer es el de malinterpretar el término con otras posibles interpretaciones no equivalentes, que generan en quienes se interesan por temas críticos y ser capaces de entender lo que se enuclea, pero sobre todo en poder implementar de acuerdo con lo vivido.

El problema educativo no sólo vuelve a estar en el centro de los temas del debate social, sino también de los temas políticos, económicos y tecnológicos que están caracterizando el cambio rápido, estructurante y fragmentario.

Construcciones teóricas desde la ortodoxia del pensamiento superficial

La ruptura y subdivisión del conocimiento o incluso del conocimiento, muy a menudo representaba una posibilidad de control de la persona y, por lo tanto, de las muchas facetas e individualidades que caracterizan a cada uno. Ser reducido y transpuesto a una parcialidad, un dato, un engranaje superfluo para un sistema que aleja el pensamiento crítico en favor de la singularidad del razonamiento. Una referencia importante reportada por Baldini (1998) a la introducción de un texto sobre Popper, al respecto nos dice que:

Por mucho que respete la tradición y sea consciente de su importancia, soy al mismo tiempo un seguidor casi ortodoxo de la no ortodoxia: creo que la ortodoxia es la muerte del conocimiento, y esto se debe a que el progreso del conocimiento depende completamente de la existencia de la discordancia. Por supuesto, el desacuerdo puede llevar a la confrontación e incluso a la violencia. Y este resultado es, creo, profundamente negativo (aborrezco la violencia). Y, sin embargo, la divergencia también puede conducir a la discusión, el razonamiento y la crítica mutua. Y tales cosas son, en mi opinión, de extrema importancia. (p.83)

Por esta razón, la radicalización de una idea, incluso cuando puede parecer correcta y coherente, con principios y valores, pueden ser compartidos a nivel grupal, y logra traer una naturaleza estática del lugar, en consecuencia, del pensamiento. El razonamiento y la posibilidad de pensar críticamente las numerosas formas de externalización de la complejidad reportadas en numerosos textos del autor ginebrino, Morin, nos recuerdan que estamos inmersos en un continuo desafío de complejidad.

Morin propone dentro del libro, dedicado precisamente al tema del desafío de la complejidad de una introducción necesaria y compartible del desarrollo al pensamiento complejo, la base de lo que recordó en 1999 como el tema fundador de una reforma del

pensamiento europeo global. Morin dedica la primera parte de su texto a eliminar la confusión existente la definición del término propio de complejidad, separándolo evidentemente de la definición propia del vocablo dificultad. Es necesario destacar una tendencia a la descomposición de una misma palabra y a la consideración de que cotidianamente viene separándose de la palabra inteligencia. Iniciar y profundizar un análisis sobre el significado mismo de la reflexión cognitiva en tan recóndito aspecto del saber complejo, vuelve a ser hoy en día una prioridad para el entendimiento social y educativo de las personas. El autor ginebrino, en 2001, nos acompañó hacia unas profundas y analíticas interrogaciones, estas últimas enfocadas en alarmantes desafíos sociales y comunicacionales, en lo específico sobre el pensamiento único y el avance de la inteligencia ciega, el propio autor quien lo reconoce como:

En múltiples áreas, por lo tanto, la inteligencia parceladora, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista rompe la complejidad del mundo en fragmentos disjuntos, fracciona los problemas, separa lo que está conectado, unidimensional lo multidimensional. Es una inteligencia que es a la vez miope, presbítera, daltónica, guerrera; termina en la mayoría de los casos siendo ciego. Destruye de raíz las posibilidades de comprensión y reflexión, eliminando también todas las posibilidades de un juicio correcto o una visión a largo plazo.

(p.7)

Ubicaciones

De hecho, una de las preguntas y de los debates de discusión más común, se refieren al significado mismo que constituye la palabra complejidad que, por muchos, es confusa en su uso, precisamente por su similitud con la dificultad y las dificultades, genéricamente escribiendo, de las que no tiene nada que compartir. Cuando nos referimos a la complejidad no nos referimos a la complicación de un pensamiento y, por lo tanto, ni siquiera como hoy en día sabemos, la comprensión y el uso de la manera apropiada de un término específico que está estrechamente vinculado a la consideración misma que tenemos de ese término. Esto nos obliga a profundizar con profesionalidad, investigación y sobre todo cuestionamiento filosófico las especificidades individuales que conforman un todo estructurado, según los criterios de complejidad. No podemos, en ningún caso, presumir de la influencia de las

variables de culturas populares en una pedagogía popular que se definió con Freinet, Freire, Ferreiro y más. Pensemos para ello, en la literacidad y también en su base pedagógica que, a partir de 2016 dentro del contexto mexicano de la Universidad de Guadalajara se ha desarrollado de acuerdo con los crismas necesarios y reconocidos posteriormente en la constitución de México, recurriendo para ello a la palabra *literacidad*. Este término de origen español se ha extendido oficialmente desde 2019, dado que en este año fue modificado en el artículo tercero de la Constitución mexicana que lo incluía. En italiano, la traducción más cercana a la definición real dada en México a este término es precisamente alfabetización crítica, desarrollada en profundidad en un primer texto titulado *Pedagogía de la literacidad* (Bocciolesi, 2018), publicado por la Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.

De las teorías a las praxis de literacidad

Desarrollar, de acuerdo con una relevancia epistemológica y científica, este tema requiere el análisis y desarrollo de dos ideas principales: la epistemología de la alfabetización (entendida como literacidad), y las variables de la misma alfabetización similares a la investigación en el área pedagógica realizada en las últimas décadas.

La necesidad y el deber de dividir esta intervención en dos grandes macrotemas, se debe a que la consideración teórica y la propia acción fundacional de la alfabetización, siempre entendida por su característica crítica de complejidad, a menudo no se aborda adecuadamente. Así como las mismas variables para una pedagogía de la alfabetización, así como la misma investigación educativa, la atención se desplaza a otras consideraciones, perplejidades y dificultades emergentes que a veces descuidan la centralidad de la alfabetización.

En el momento en que nos detenemos en los mensajes escritos producidos por el filósofo Popper, nos retamos a un camino estructurado de razonamiento crítico y dudoso ni a la referencia a lo que sabemos y quiénes somos. Esto no quiere decir que tengas que ser una persona con una cualificación relevante para poder saber, y ni siquiera cierto lo contrario que, para saber no podrías ser ningún tipo de persona. Por lo tanto, a partir de las reflexiones

propuestas en los textos más famosos del filósofo austriaco, tales como: *La lógica del descubrimiento científico* (1934) y *La sociedad abierta y sus enemigos* (1946). Según el autor, el filósofo “como cualquier otro intelectual”, tiene una responsabilidad muy especial. Tiene el privilegio y la oportunidad de estudiar. Por esta razón, está en deuda con su prójimo (o con la sociedad) para presentar los resultados de su estudio de la forma más simple, clara y modesta. Los que no son capaces de expresarse simplemente, deben guardar silencio y seguir trabajando hasta que sean capaces de decirlo con claridad”.

En esta consideración filosófica del privilegio otorgado al erudito, por lo tanto, lo mismo se aplica al pedagogo y se dedica a la investigación educativa y al progreso de la sociedad a través del recurso a metodologías, prácticas y para esta publicación que ofrecen a través de la simplicidad del lenguaje de quien logra entender lo que dice que, debe decir incluso aquellos que no pertenecen a un determinado sector científico. Una de las dificultades que más se desprende en la formación del profesorado, ya sea en el contexto italiano u otros contextos internacionales, es casi siempre evidente la continua y necesaria petición de las personas que quieren aprender en un idioma tan sencillo como completo y específico. A veces, la reducción de términos comprensibles es malinterpretada por algunos como un no saber, por lo tanto, al no conocer o reconocer el uso de términos científicos en ciertos contextos. Según el *Tratado de pedagogía general*, Baldacci (2012), nos recuerda que, el aporte del área educativa se releva a través de las metáforas y no del reduccionismo. Al mismo tiempo hay numerosos autores que a través del lenguaje, ya no comprensible, se esconden en una aparente dificultad de aplicación del pensamiento crítico, debido en la real ausencia del dominio de un pensamiento mayoritariamente epistemológico.

La pedagogía de la alfabetización es una síntesis del conocimiento epistemológico y metodológico junto a la aplicación práctica, pragmática. Recordando así, la necesidad del momento del encuentro tanto para la comprensión de las diferencias temáticas como para el desarrollo de éstas en contextos que, objetivamente pueden ser heterogéneos, pero con evidencias epistémicas. La multiplicidad de las características que a menudo no se consideran adecuadamente conducen a la falta del éxito educativo y alfabetizarte. El especialista en educación en el momento en que decide operar en un espacio fértil para el aprendizaje opta por reducir a simple lo que podría ser difícil para sus estudiantes. Simplificar no significa

disminuir el tipo de trabajo o trasladarlo a un nivel inferior de comprensión, sino que, por el contrario, requiere ejercer un conjunto de prácticas dialógicas que permitan considerar al docente como parte integral de ese contexto social manteniendo el rol de facilitador.

Ser el faro de la educación dentro de un contexto de aula está conectado con la destreza o no de poder ser entendido, ya que no hay aprendizaje cuando un estudiante no puede entender lo que intenta transmitir su maestro o maestra. El problema mismo de la no comprensión está relacionado con el hecho de que el lenguaje utilizado no respeta el código lingüístico de la persona que está recibiendo el mensaje, por lo que puede parecer excesivamente difícil o incluso incomprensible. Hablar el mismo idioma no permite al otro simplemente entender y reelaborar lo dicho, ya que existen numerosas variables dialectales, de pronunciación o cualquier otra unidad que caracterice un código lingüístico y que permita la diferenciación localizada.

La especificidad lingüística es fundamental para la comprensión de cuestiones de nivel superior, por lo que, cuanto más profundizamos en una asignatura, un idioma o incluso en una corriente artística, más necesitamos conocer las terminologías específicas utilizadas en diferentes lugares. Estas motivaciones caracterizan el uso, por ejemplo, de la palabra y color en un contexto escolar dado que tendrá que ver con un significado específico, una variable implícita o explícita, mientras que la visión o el reconocimiento mismo de un color en un contexto artístico adquirirá una especificidad fuera del ejemplo dado anteriormente. Lograr distinguir unas variables cromáticas hace parte del aprendizaje que nos caracteriza a lo largo de la vida.

Por complejo y difícil que sea, el discurso no podría limitarse a una cuestión puramente analítica y lingüística, sin los auténticos significados del pensamiento pedagógico que nos acompañan a la criticidad educativa y a las variables de la complejidad de la alfabetización. Lo que inspira la relación interpersonal y que traemos de vuelta a la inteligencia emocional, a esas capacidades cerebrales que interpretan biológicamente el sentimiento, pero que en el contexto educativo se convierten en los cimientos de la relación genuina con el discernimiento, incluso antes con las personas. A la luz de la existencia de cuestiones biológicas que sugieren delimitar ciertas conciencias a la naturaleza biológica de la persona, la pedagogía va más allá de las restricciones de la estructura física y corporal

tratando de llegar a las partes ocultas y en su mayoría ocultas de la persona, desde *el savoir faire hasta el savoir dire* (Bruner, 1998). Las que ahora están reconocidas como interacciones de la ciencia de la educación con la ciencia del cerebro, la pedagogía y neurología; por lo tanto, reúnen y distancian ciertas consideraciones que requieren desarrollos continuos y constantes. La determinación de fenómenos perceptivos y momentos de carácter cognitivo, de los que orientan los caminos en la demarcación definida de la cultura humana y que se ordenan en las formas de: lenguaje, historia, religión, arte y ciencia. Cuestiones morfológicas que se intersecan entre sí y generan lugares para los conocimientos disciplinarios, según una intersección de saberes plurales, los que deberían representar los objetos y contenidos de las actividades formativas para profesores, para los estudiantes y aquellos que gravitan en las órbitas de la educación a la literacidad.

Debemos reconocer que, la investigación realizada por Bruner quien, con sus reflexiones y sus propuestas, contribuyó a construir un sistema educativo y formativo, que no tiene iguales y que ha despertado el interés, al encontrarse con adhesiones corales y generalizadas ,de implicación hacia los grandes problemas de la pedagogía, como es el caso de la pedagogía de la literacidad.

Entre filosofía y literacidad

Las preguntas neuro-transitivas para la participación de diferentes reflexiones epistemológicas no se asientan en los fundamentos de las especificidades individuales, sino que estimulan nuevas reflexiones al reavivar la atención de los pensadores antiguos, a pesar del avance impávido y aplastante de las tecnologías electrónicas. Algunas convicciones no insignificantes se resisten. El desarrollo de los equipos informáticos y la nueva alfabetización han reducido los barridos de una creatividad personal que aprovechaba las habilidades manuales, tanto en la práctica laboral como en las actividades intelectuales, solo que se tiene en cuenta la nueva forma de comunicación que antes de las ideas ponen en tela de juicio a las habilidades instrumentales y electrónicas: hoy llamadas digitales. La confianza con el teléfono móvil o el teléfono inteligente; la computadora y la tableta como nuevas prótesis en las actividades productivas mentales de la persona, confinan en la esquina la capacidad del

pensamiento creativo. Las ideas podrían doblar los hechos duros y obstinados de la vida cotidiana. La escritura manual abandonada a sí misma y sustituida por el *copy-paste* y aquellos fenómenos irreversibles que modifican las funciones operativas de la persona que lucha para una realidad analógica.

Así, el pensamiento de Popper (1946) nos lleva de nuevo al redescubrimiento del papel del filósofo, así como del educador, que debe poseer ciertas características: “1. No debe ser un seguidor de las modas. De hecho, “un auténtico buscador de la verdad no seguirá las modas; desconfiará de ellos y también podrá luchar contra ellos si es necesario»; 2. No debe seguir siendo víctima del escolasticismo, es decir, no debe verse afectada por la miopía teórica, es decir, no debe practicar «una crítica minuciosa de los puntos minuciosos, sin comprender los grandes problemas de la cosmología, el conocimiento humano, la ética y la filosofía política y sin un intento serio y extenuante de resolverlos»; 3. no debe enfermarse de especialidad. La especialización, dice, puede ser una tentación para el científico; para el filósofo es un pecado mortal” (Popper, 1946).

Estas razones nos llevan de nuevo a la consideración misma del experto en educación, por lo tanto, a la necesidad del valor del pedagogo en un contexto social y cultural caótico. En la agitación generalizada, sin embargo, una idea proactiva es identificable. Es la idea de una persona que se convierte en protagonista de sí misma y del mundo, del pensamiento de la acción. Su génesis se remonta a la civilización romana cuando, incluso en las formas representativas de la realidad, fue enmascarada o exaltada como un elemento de identidad. Con el fin de las ideologías, la persona ha reafirmado su valor universalmente compartido, no la sociedad sin los límites realmente atribuibles a una cultura que se globaliza se convierte en globalizadora. Por ello, se redescubre la necesidad de sentar las bases en la originalidad y singularidad de cada ser humano, cuyas características aparecen dispuestas a desarrollar diferentes caminos de producción creativa, en este único e irrepetible.

Definir un primer gran tema que refiere a la epistemología de la alfabetización crítica, nos remite a los orígenes de la escritura y del pensamiento que cambia de una forma sonora a una icónica. La transmigración al icono debe entenderse como un pasaje al signo que representa un sonido y transporta significados adicionales, y no trivialmente interpretable como el uso de un símbolo único y con mensajes superficiales bastante coloridos. Volver a

prestar atención a la escritura no debe reducirse al interés exclusivo en un posible gráfico, sino al uso y adaptación que las personas hacen constantemente de una pluralidad de símbolos, y que cambian su significado según el uso individualizado. Pensemos, por ejemplo, en la representación histórica y antropológica que la escritura ha asumido a lo largo de los siglos ya que esto llevó a profundos cambios en el contexto educativo; hoy comprobamos diariamente la ausencia de un dominio del saber escribir no atribuible a la práctica de la enseñanza y al maestro, sino atribuible al desinterés que la sociedad cultiva con respecto a la posibilidad de poder expresarse en forma escrita en lugar de oral y gráfica. La difusión masiva de una comunicación estereotipada y vinculada a un diccionario común, estandarizado y, sobre todo, realizado por fabricantes de *software* e instrumentos electrónicos para promover la interacción humano y máquina, a pesar de que en la mayoría de los casos se puede detectar una inversión de máquina y hombre.

El intercambio de roles entre máquinas electrónicas y personas no forma parte de una práctica pedagógica, sociológica, psicológica o antropológica centrada en el tema, sino que es una expresión de un pensamiento industrial en donde el único objetivo real es reducir la complejidad del lenguaje humano para permitir que el objeto electrónico lo entienda fácilmente y, por lo tanto, devuelva contenido comercial basado en el vocabulario de cada persona. Esto lamentablemente significa que las mismas herramientas utilizadas por motivos laborales, además de recopilar información sensible, y de crear perfiles económicos y capitalistas muy detallados, se fueron adaptando poco a poco a las peticiones de las personas que fueron llegando, hoy en día, a la competencia de un razonamiento autónomo a pesar de que se habla mucho de dispositivos electrónicos de inteligencia artificial, aún se así, se basan en la necesidad de programación y formulación de códigos propuestos por los seres humanos.

El camino reflexivo hacia la complejidad

La institución educativa, desde la infancia hasta la universidad, siempre tuvo en sí misma, un reconocimiento implícito del valor atribuible y atribuido a ella, como espacio privilegiado para el aprendizaje crítico complejo, pero lamentablemente también este último a merced de las reformas educativas más recientes que se combinan mal con el interés en la persona consciente. El propio Baldacci nos lleva de nuevo al concepto de “competencia” que, en la literatura psicopedagógica, es relativamente reciente, y a pesar de ello, no hay convergencia en la definición. “La razón por la que, hace unos años, comenzó a argumentarse que los conocimientos adquiridos en la escuela deben convertirse en ‘habilidades’ debe estar vinculada a la crítica de las formas de asimilar el conocimiento separadas de su comprensión auténtica (Ajello, 2002, p.22), y propensas a agotarse en formas puramente ‘declarativas’ (es decir, en la mera capacidad de hablar de ciertos temas, a menudo sin tener una conciencia real de su significado cultural).

La noción de competencia se conectó entonces con la capacidad de utilizar consciente y eficazmente el conocimiento en relación con contextos significativos de uso, como para incluir no sólo el rendimiento repetitivo, sino también la solución de problemas”. (Baldacci, 2015). Así, el mismo pedagogo de Florencia nos acompaña a una reflexión contextual y crítica del problema terminológico y de las consideraciones que se llevan a cabo por diferentes disciplinas sin llegar a un acuerdo común. Estas razones conducen a una “separación entre ‘conocimiento declarativo’ y ‘conocimiento procedimental’, ya que una competencia es simultáneamente un *conocimiento* y un *know-how*: una acción iluminada por el conocimiento y un conocimiento que se traduce en la práctica”. (Baldacci, 2015, 2017, 2019).

Estas reflexiones nos obligan a repensar el significado mismo de la alfabetización y la estrecha conexión que representan los conceptos de universalidad referidos a la escritura y la lectura, dado que, permite simultáneamente la comparación de conocimientos de diferentes, al mismo tiempo que favorece una especialización dada por la posibilidad de interpretación lograda gracias a la reelaboración de los códigos y la atribución de significados, como se propone en *Pedagogía de la literacidad* (Bocciolosi, 2018).

A lo largo de los años hemos llegado a la reciente modificación, al menos en el ámbito mexicano, de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, esto ocurrió con la reforma de 2019 en el artículo 3° que especifica claramente la importancia y necesidad de enseñar alfabetización o literacidad. Por lo tanto, sobre la base de la modificación de la documentación nacional y constitucional, se introduce la necesidad de alfabetizar crítica y transversalmente en todos los niveles de conocimiento.

Esta reciente inclusión forma parte de un proyecto muy amplio para fomentar la lectura, la escritura, pero fundamentalmente dedicado a la difusión del pensamiento crítico, en donde es posible discriminar los diferentes contenidos presentes en una pluralidad de mensajes que se reciben a diario. El propio Rogers escribió en 1988 que:

Basta con dar un significado diferente a las palabras pronunciadas por una persona para distorsionar un poco su significado, y aquí puedo hacer parecer no solo que ha dicho lo que me conviene escuchar, sino también que es el tipo de persona que deseo. (p. 110)

El propio Carl Rogers nos empuja hacia un camino reflexivo, en donde se vuelve primordial entender lo que leemos, interpretar lo que se nos dice y mantener una atención crítica a lo que hemos recibido, esto es porque cualquier mensaje podría ser interpretado consciente y deliberadamente de acuerdo con las diferentes necesidades del oyente. Y esto nos lleva de nuevo al problema inicial, abordado inicialmente por Morin respecto a la capacidad social de saber imponer las preguntas correctas, y luego vuelve a centrar la atención en la falacia de las acciones educativas orientadas exclusivamente a la solución de problemas, por esta razón incapaz de resolver las dificultades producidas al no estar formada con las herramientas cognitivas adecuadas a la comprensión real del problema. Y el filósofo nos devuelve al término 'desafío', derivando la interpretación de esta palabra con una definición dedicada a los diferentes tipos de inteligencia que “destruye de raíz la posibilidad de comprensión y reflexión, eliminando también todas las posibilidades de un juicio correcto o una visión a largo plazo” (Gembillo y Anselmo, 2009, pp.209-216).

La ausencia de una alfabetización crítica que respete la complejidad de cada persona se cuela en los mecanismos de disolución y la incapacidad de reconocer, tratar y pensar esto

último dentro de un sistema educativo que en cambio puede potenciarlo. El mismo Morin habla de un orden oculto dentro de un estado provisional de ignorancia. El filósofo se detiene en el reduccionismo en nuestra sociedad contemporánea, en donde:

Al reducir el conocimiento de los conjuntos a la suma de sus elementos, nuestra capacidad de fusionar el conocimiento se debilita; generalmente, atrofiar nuestra actitud de conectar (información, datos, conocimiento, ideas) solo tiene ventaja en nuestra actitud de separarnos. Ahora bien, el conocimiento sólo puede ser relevante si se puede tener su objeto en su contexto y posiblemente en el sistema global del que forma parte, si se crea una lanzadera que separe y conecte implacablemente, analice y resuma, abstraiga y vuelva a insertar en lo concreto. Por supuesto, todo conocimiento implica su parte más o menos grande de descomplejización, en el sentido en que elimina como insignificante, contingente, epifenómeno, un cierto número de rasgos del fenómeno considerado. Pero estamos educados a una simplificación excesiva, que descarta todo lo que no entra dentro del esquema de reducción, determinismo, descontextualización. (Gembillo y Anselmo, 2009)

Esta dependencia de la simplificación excesiva forma parte de una estructura muda, compuesta por las variables que condicionan tanto el aprendizaje como la propia reelaboración de conceptos complejos no fragmentados. La subdivisión de un macrotema en muchas variables nos permite inicialmente tomar conciencia de las caracterizaciones del total, de la globalidad del problema, mientras que en un segundo momento nos devuelven a la atención del todo, del todo, donde las fragmentaciones individuales se unen en un resultado unívoco. Desglosarse en muchos significantes pequeños y abstractos, así como crear numerosas e imprevistas dificultades en las personas involucradas, favorece la inestabilidad de un pensamiento concreto dedicado a la unidad de significado. Subdividir para entender no es por tanto comparable a fragmentar para conocer ya que esta última acción no facilita el conocimiento, sino que por el contrario contribuye a la desintegración del contenido.

Escribir y dibujar son acciones complejas que, en sí mismas, permiten hacer diferentes gráficas, y por este motivo nos llevan de nuevo a la necesidad de fijar un significado en una forma que pueda transmitir, pero que al mismo tiempo sea capaz de

difundir un estado emocional vinculado a un mensaje escrito o reproducido visualmente. Al igual que el lenguaje, la escritura es fundamental para la comunicación y es la herramienta más eficaz para la preservación y transmisión de la memoria, no sólo como reproducción individual, sino sobre todo como manifestación de una comunidad.

Un lugar para comenzar una certeza y un espacio para dudar está representado por el hecho de que la escritura ha hecho posible alcanzar objetivos esenciales para la evolución de la persona, como la posibilidad de activar procesos formativos, educativos, de abstracción, normalización, lógica, análisis, clasificación, síntesis y asunción.

Conclusiones

Multiplicidad de trabajos activos, dedicados a la pedagogía de la transformación hacia la literacidad requieren no cerrarse sobre este tema, ya que lo que hasta ahora se había pensado se ha cumplido y establecido, no obstante, diariamente descubrimos que no lo es. Estas dificultades emergentes representan más que nunca, la sedimentación de problemas anteriores no resueltos, sin embargo, nunca se tratan con la debida atención y metodologías apropiadas.

Las dificultades del aprendizaje van más allá de contextos específicos como las dificultades biológicas; hoy en día se asumen con cuidado e interés predominante en ellas, dado que los problemas que se manifiestan en el contexto social y educativo se agrandan en situaciones que ya son difíciles en sí mismas. Uno de los autores, además de Morin, Bauman, Chomsky, Robinson y Medina, ha abordado la posibilidad de estimular el pensamiento creativo, crítico y contrastante en la década contemporánea ha sido Senge, quien escribe y difunde la quinta disciplina. Estas reflexiones nos llevan a cuestiones de investigación y comprensión del contexto también sugeridas por el autor Deleuze (1989) quien, durante el análisis del término y el significado de un dispositivo, y acompañado a través del pensamiento filosófico de Foucault, postula que el dispositivo resulta ser un todo multilineal, es decir, compuesto por líneas de diferente naturaleza.

La pregunta propia del dispositivo, en la fase final, sin embargo, mantiene abiertas algunas reflexiones candentes para los temas de la pedagogía de la literacidad, así como la pedagogía de los oprimidos de Freire, dado que la propia comprensión del dispositivo permite una relectura del espacio social. Cuando la expresión no es visible significa que el tamaño de la potencia oscurece el dispositivo en sí. Estas observaciones, reflexiones y orientaciones enfocadas hacia una literacidad compleja, hoy en día nos permiten mejorar los entornos sociales y educativos.

Referencias

- Ajello A.M. (2002). *La competenzaa*. Il Mulino: Bologna.
- Arendt H. (1958), *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Avilés, M. V. N., & Nava, N. I. E. (2019). Estilos de liderazgo. Configuraciones y prácticas desde la autonomía de gestión y la complejidad. *EspressivAmente*, (2).
- Baldacci, M. (2001). Metodologia della ricerca pedagogica. *Bruno Mondadori*.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Milella.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- Baldacci, M. (2012). *Replantear el currículo*. Universitas
- Baldacci, M. (2017). Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci. Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Baldini, M. (2002). *Introduzione a Karl R. Popper*. Armando Editore.
- Bocciollesi, E. (2016). Humanidad y complejidad. *Polifonía de la educación*. Universitas.

- Bocciolesi, E. (2018). Pedagogía de la Literacidad. *Reflexiones hacia la construcción de una nueva competencia compleja. Letras para volar. Programa Universitario de Fomento a la Lectura. México. Edit. Universitaria.*
- Bocciolesi, E. (2019). Transformational and critical learning. Towards an educational literacy. *EspressivAmente*, (1).
- Bocciolesi, E. (2020a). Pedagogía de la Literacidad como competencia de libertad. Reflexiones a fundamento de la competencia crítica necesaria para el despertar de las personas. In *Educación Lectora y Justicia Social: herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura ya la ciudadanía cultural* (pp. 141-160). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Bocciolesi, E. (2020b). *Pedagogía entre metálogos y literacidad: logros y desafíos narrativos. Pedagogía entre metálogos y literacidad*, Milano. Ledizioni.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1928). *Como pensamos*. Ediciones de La Lectura.
- Gembillo, G., Anselmo, A., & Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Maulini, C., Kuvačić, G., Savani, W., Zanelli, V., Padovan, A. M., Bocciolesi, E., & De Giorgio, A. (2021). The IARA Model Proved Effective in Emotional Literacy, Characters Strengths Awareness, and Cohesion among Italian Children. *Education Sciences*, 11(11), 657.
- Morin E. (2008), *On Complexity*, Cresskill.
- Morin E., (2006). *Complessità ristretta, complessità generale*, in *Complessità*, n° II, Sicania ed., pp. 30-53.
- Morin E., 2001. *Il metodo I*. Cortina ed.
- Morin E., 2001b. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Cortina ed.

Popper, K. R. (1946). Logic without assumptions. In *Proceedings of the Aristotelian Society* (Vol. 47, pp. 251-292). Aristotelian Society, Wiley.

Popper, K. R. (1982). *La Lógica en la Investigación Científica*. 1934. Tecnos.

_____ (1998). *Il pensiero essenziale*. Armando Editore.

_____ (2002). *Il razionalismo critico*. Armando Editore.

_____ (2013). *La scienza la filosofia e il senso comune*. Armando Editore.

Rosas Chávez, P., & Bocciolesi, E. (2019). Literacidad a lo largo del currículo: un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad. *Literacidad a lo largo del currículo*. Morlacchi U.P.

Sartre, J. P. (1964). *Las palabras*. Losada.

Literacidades en la Educación Inclusiva

Jorge Iván Correa

Introducción

La inclusión en Colombia tiene sus inicios en el año 2006 y se instaura para transitar del enfoque de integración escolar que se venía implementando desde una década atrás y permitir a la población con discapacidad se incorporará al sistema educativo formal, como consecuencia, se fue eliminando de manera gradual el sistema paralelo que existía para darle paso a un solo sistema educativo, en primera instancia camina hacia la integración escolar y luego a la educación inclusiva.

La inclusión surge como una respuesta al fenómeno de exclusión para quienes no hacían parte del sistema educativo, reconociendo en sus inicios que existe un gran porcentaje de la población que históricamente se le ha negado el disfrute de los derechos fundamentales, cimentado en criterios subjetivos como condiciones de género, orientación sexual, cultura y situaciones de pobreza, discapacidad, procedencia rural y nacionalidad y otras vulnerabilidades sociales emergentes que trajeron como consecuencias limitaciones en el acceso educativo, y para contrarrestar prácticas centradas en currículos hegemónicos que coartaban la participación y el aprendizaje, en ambos casos, se afectaba la calidad de vida en las personas.

La literacidad en la inclusión es una oportunidad para comprender qué tanto se ha transformado el sistema educativo y cómo ha impactado en las personas en las que se ha centrado, reconociendo en su trayectoria educativa, lo referido al impacto de las políticas, prácticas educativas renovadas, la intención del aprendizaje y el papel de la enseñanza.

La trayectoria se concibe desde la familia hasta la educación de adultos mayores, se desarrolla a lo largo de la vida en diferentes contextos, escenarios, niveles, ciclos, grados escolares, programas de formación capacitación y de actualización, sitúa a las personas como el centro del sistema y los concibe como aprendices en evolución, con posibilidades de

resignificación de sus experiencias en interacción con la pluralidad de sujetos y en coherencia con procesos de participación, desarrollo de la autonomía y construcción de identidades que impactan positivamente en la calidad de vida.

Literacidad en las Políticas

El Ministerio de educación en colaboración con el Tecnológico de Antioquia, entre los años 2006 a 2008, elaboran el programa e índice de inclusión para el país, este avance lleva a la actualización de la política educativa para la atención a grupos poblacionales, enfatizando en los grupos étnicos (afrocolombianos e indígenas), rural dispersa, personas en situación de discapacidad y la población de frontera con países como Brasil, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela, hecho que ocurre en paralelo con la convención de las personas con discapacidad, en ambos se pretende contrarrestar las desigualdades educativas para todos y todas. El programa concibió:

- La inclusión desde el sistema educativo y para el sistema educativo con su estructura de niveles de educación inicial, preescolar, básica y media, incluido los grados escolares y la dinámica de los procesos pedagógicos.
- La articulación entre planes y programas para lograr equilibrio con las diferentes orientaciones que se le recomiendan a la escuela en diferentes temas y necesidades emergentes de actualidad.
- La orientación de la educación inclusiva como un proceso a largo plazo. Se idealizó que una institución podría alcanzar su transformación en un tiempo aproximado de cinco años, cuando ésta se realiza de manera sistemática y con los acompañamientos necesarios.
- La articulación entre inclusión y calidad para evitar visiones distintas y segregadas, la inclusión debe ser parte de la calidad.
- La formación de equipos colaborativos para el liderazgo y logro de capacidad instalada y desarrollos locales, con la participación de familias, docentes, directivos y líderes de la comunidad.

- La realización de autoevaluación cada dos años utilizando el índice de inclusión colombiano y, a partir de los resultados, diseñar planes de mejoramiento.
- El monitoreo y seguimiento a los planes de mejoramiento para reconocer el impacto y los logros.
- Consideración de la inclusión como una trayectoria que cada institución y municipio debía recorrer para realizar su propia construcción en coherencia con las características del contexto y de su población.

La implementación de la inclusión en el país, en sus inicios se focalizó en la población con discapacidad, hecho similar sucede en el ámbito mundial, en la experiencia se visibiliza la situación de vulnerabilidad de otras poblaciones que de igual manera reclaman atención del estado en todos sus sectores, económicos, culturales, educativos y laborales referidos a población desplazada y víctimas del conflicto, de igual manera, otros grupos demandan su espacio por el fenómeno de la discriminación a sus identidades, realidad social y cultural fundamentada en la intolerancia a las diferencias humanas que se evidencian en prácticas y discursos de la sociedad, vulnerando la dignidad, con afectaciones al desarrollo personal y con interferencia al desempeño de roles en la sociedad por la condición objeto de discriminación.

Las discriminaciones por diferente condición impactan negativamente en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, en este sentido exclusión y discriminación son fenómenos que requieren de análisis interseccionales, ambos son distintos y complementarios, una mujer con discapacidad y de etnia afrocolombiana es triplemente victimizada y la consecuencia es vivir en situación de marginalidad, uniéndose en la mayoría de los casos, la pobreza.

Las políticas del estado poco a poco se fueron ampliando asumiendo la situación de vulnerabilidad de cada grupo como referente para el diseño de una política pública, lo cual se convierte en un fraccionamiento del ser humano, la diversidad de políticas hace que el estado no tenga la visión integral, ni la magnitud para establecer las prioridades, volviendo al ejemplo de una mujer con discapacidad, perteneciente a una etnia, con una discapacidad y en una situación de pobreza, esta persona está sumergida en cuatro políticas públicas, lo más

recurrente es que se prioriza su discapacidad y las demás condiciones quedan en la invisibilidad.

Estas políticas segmentadas, llegan al sector educativo, no son articuladas en un proyecto educativo común que tenga la visión totalitaria de las necesidades del ser humano, trayendo consecuencias como la postura compensatoria y reformista de la educación y no la transformación que atienda tanto las necesidades como los potenciales del ser humano.

Adicional, las políticas como se han llevado a la práctica muestran una hegemonía de poder, visible en los discursos de políticos, que ven en la vulnerabilidad una oportunidad para mostrar un lado sensible de las personas y el compromiso con atenderla y perpetuar esquemas de atención necesitada y compensatoria, sin romper el círculo de un estado proteccionista y continuar con una población subyugada a sus alternativas para mantener las situaciones de vulnerabilidad.

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad enfatiza la intención de un ser humano distinto que, además de sus necesidades, tiene capacidades, que pueden participar en diferentes procesos sociales. *La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008) define como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente, avance significativo, la intención fue referirse a la persona antes que, a la discapacidad, sin embargo, cambia la denominación, situando la discapacidad como un aspecto que caracteriza. La literacidad crítica pretende eliminar categorías diagnósticas, deficitarias y clasificatorias, las cuales circulan en el contextos social y cultural, situación que implica ir más allá de la denominación para impactar en el cambio de estereotipos hacia la persona y así permita actuaciones valorativas distintas a las existentes. La referencia a persona con discapacidad suaviza la expresión, la connotación se establece en la cultura, la pregunta es por el cambio cultural en relación con la valoración del ser humano que existe detrás de la discapacidad.

La dualidad en las políticas repercute en el ámbito educativo, de un lado, se encuentran las instituciones educativas que argumentan la atención a la población con

discapacidad desde los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional y de otro, las instituciones que tuvieron una postura distinta por las personas, donde la equidad y la equiparación de oportunidades fueron los principales principios que han caracterizado el desarrollo de prácticas educativas. Hechos que se comprenden en la forma como se interpreta y se toman decisiones para la implementación de las mismas.

Las políticas en su marco filosófico, sitúan la inclusión en otros enfoques, de derechos y el diferencial para atender las particularidades, mostrando la carencia epistemológica de la inclusión, recurriendo a otros postulados para organizar su marco conceptual, esto hace que en la práctica tenga diferentes significados, se asocia a brindar el cupo escolar, que puede estar asociado o no a la definición de criterios pedagógicos para la trayectoria educativa, en definir procedimientos educativos con las medidas que se deben tomar en el currículo, las cuales van desde adaptaciones, flexibilidad curricular y ajustes razonables y de igual maneja la concepción de asumir retos para arriesgarse a realizar experiencias significativas y conjugar enfoques de desarrollo humano y educativo para darle apertura a propuestas que desarrollen habilidades y respeten la diferencia.

La desarticulación del sistema educativo es uno de los obstáculos en el desarrollo de la política nacional, se tienen regulaciones específicas para cada nivel: educación infantil, básica y media, y educación superior; por lo tanto, el sistema no tiene la fluidez para dar la posibilidad que las personas con discapacidad transiten en su trayectoria de vida desde el nacimiento hasta el ciclo de adulto mayor, limitándose a la visión de cada uno de los niveles.

Evitar el fraccionamiento en la práctica de los derechos de los ciudadanos es el cambio ideal, el cual requiere que se diseñen las políticas públicas de manera distinta. Para este propósito, el enfoque de curso de vida considera al ser humano en un tránsito permanente desde la gestación hasta la edad adulta, como lo plantea Blanco (2011) un complejo interjuego de eventos históricos y cambios económicos, demográficos y culturales, configuran y contribuyen en desenlaces significativos a lo largo del curso de vida de las personas para ser consecuentes con la evolución que tienen las personas, sus significaciones del aprendizaje permanente y de las transformaciones que genera en su contexto. Este pensamiento implica de mayor conciencia de quienes lideran las políticas públicas de pensar de manera holística en los seres humanos y voluntad para actuar de manera diferente considerando sus

potenciales, donde las dificultades de ellos se proyectan como retos en todos los sectores del estado, por lo tanto habría que darle apertura a trayectorias, tránsitos y acontecimientos, los cuales no son lineales, sino que se comprenden en diferentes ámbitos educativos, sociales, políticos, culturales, laborales y familiares.

Una de las herramientas para implementar políticas con enfoque de curso de vida, se encuentran en las metodologías de la interseccionalidad que permite comprender trayectorias educativas individuales y colectivas inmersos en dinámicas históricas, sociales, políticas y culturales, las cuales aportan a comprender vulnerabilidades, exclusiones, discriminaciones y sus transformaciones en contexto.

La inclusión educativa como texto para literacidades

La realidad de la educación inclusiva, en un período de desarrollo de más de diez más años en el país, lleva implícita diferentes configuraciones en saberes, prácticas, discursos y modelos organizativos que son fuente de comprensión de su trayectoria con acontecimientos que le dan sentido y, por lo tanto, aportan a la reconfiguración de la dinámica educativa en pro de los sujetos con derechos al aprendizaje.

Es importante reconocer que, en la trayectoria educativa se ha pretendido ver a los sujetos desde otras lógicas que se quedan en el campo teórico y discursivo, la concepción de la necesidad y el déficit sigue en los esquemas mentales de las personas; por lo tanto, las actuaciones desde las capacidades son invisibles en la mayoría de los casos.

En la historia del país, a la fecha, se reconocen dos generaciones que han transitado por el sistema educativo, la primera los que llegaron con la sobrecarga de los déficits, la trayectoria de la educación especial y la visión de una educación que compensa situaciones, situada en contextos escolares que varían en apertura, comprensión y actuación. La preocupación mayor de docentes y directivos se ha centrado en cómo enseñar y evaluar a partir de la carencias para el aprendizaje transmitidas por profesionales de otras áreas o que surgen en la interacción entre aprendices y enseñantes, en esta dinámica, los apoyos pedagógicos se convierten en una herramienta inmersa en la actuación pedagógica, el maestro

de apoyo en el acompañamiento a otros maestros es fundamental, por decreto nacional definió sus funciones y el rol vario, desde brindar el soporte directamente al estudiante, la asesoría a docentes y familiar para que ellos implementarán los apoyos, hasta construir propuesta de manera colectiva con otros docentes.

Esta primera generación devela las debilidades en la formación que se presentan en docentes de grado y áreas del conocimiento en la educación básica y media (1°-11° grado), es la primera vez que se evidencia de manera sistemática la gestión escolar y de aula, entre las demandas recurrentes que se manifiestan en eventos académicos, capacitaciones y asesorías de estos maestros, sobresalen: ¿qué hago con este niño?, ¿cómo oriento su aprendizaje?, ¿cómo logro que avance en lectura, escritura, y en Matemáticas?, ¿cómo lo evaluó?, ¿no manejo su sistema de comunicación, y cómo trabajo en el aula con los otros niños sin desatender su aprendizaje?

Las situaciones de los maestros develan los obstáculos tanto del sistema educativo como currículos hegemónicos, la enseñanza centrada en contenidos y la evaluación estandarizada; las medidas curriculares se caracterizaron por las adaptaciones a estándares curriculares, estrategias de enseñanza y de evaluación. Evidenciar estos hechos da cuenta que, la inclusión no es el tema en discusión, sino otros factores de calidad que afectan a la población en general y les corresponden la actualización docente, a las secretarías de educación departamental y municipal, y a la respectiva institución para generar las condiciones en la implementación de la propuesta educativa. En esta generación no se cuestiona la formación inicial de maestros, al momento del ingreso de niños, niñas y jóvenes provenientes del sistema de educación especial estos maestros se encontraban en ejercicio profesional y, por lo tanto, el desconocimiento de los procesos de educación inclusiva se asume como normal.

Los estudiantes de esta primera generación transitaron por el sistema con muchos obstáculos, se presentaron altibajos en el proceso de aprendizaje y en la promoción de grados y escolares se visibilizan la presencia de tres factores:

- Las instituciones que establecieron criterios de flexibilidad curricular y proceso de acompañamiento a sus estudiantes de educación inclusiva, acordados por instancias académicas de decisión interna.
- Estudiantes exitosos en aprendizaje que por sus procesos de adaptación y algunos por apoyos de familias con acciones extracurriculares, logran rendimiento suficiente para ser promovidos.
- Las instituciones que aplicaron criterios por otros motivos, suponer que era suficiente que el estudiante lograría socialización, el logro de aprendizajes mínimos y la aplicación de criterios al azar.

Los aprendizajes mínimos no eran aquellos de significancia para la vida, sino aquellos de menor complejidad en una red de conocimientos establecida previamente por los maestros y a su vez respondían a un currículo estructurado.

Un momento crítico se registra en la presentación de pruebas externas las cuales programa el Ministerio de educación nacional en algunos grados de la trayectoria educativa, es así como se logran generar las condiciones de accesibilidad en el momento de aplicación de las pruebas para personas con retos visuales y auditivos, estableciendo los apoyos técnicos y profesionales necesarios.

De esta primera generación, los estudiantes con retos educativos a nivel auditivo fueron los que más lograron avanzar en la trayectoria de la educación básica y media, se fortaleció su comunicación en lengua de señas, y aquellos con retos visuales y de movilidad hacían parte del sistema desde el enfoque de integración.

Esta primera generación de estudiantes de la educación inclusiva, se visibiliza la brecha existente en las transiciones por la educación infantil y la educación superior, dos eslabones fundamentales que se pierden en la cadena, el inicial (antes de los seis años) y el último de la trayectoria escolarizada, desencadenando múltiples reflexiones que de manera paulatina se posicionan en las políticas de ambos niveles educativos.

La segunda generación corresponde a los niños y las niñas que comenzaron su proceso en la educación inicial, y que fueron transitando por la educación básica y media, algunos

hasta llegar a la educación superior. En sus inicios se orientó con estrategias de currículos flexibles y el diseño universal para el aprendizaje han sido alternativas para apoyar el desarrollo de currículos con enfoque de inclusión, se cuestiona la calidad de la educación, discusión que había iniciado con la generación anterior, sin que se diera el debate nacional, se interroga a las facultades de educación y escuelas normales superiores en la formación inicial de maestros, especialmente en la apertura de sus programas de articular la educación inclusiva.

La presentación de pruebas externas, la discusión se sitúa en otra dinámica que corresponde a que evaluar en coherencia con la flexibilidad curricular y los ajustes razonables que implementan las instituciones y el diseño universal para el aprendizaje brinda elementos para esta comprensión y se da un inicio a la revisión y ajustes a las pruebas con criterios de accesibilidad, pertinencia y flexibilidad, las cuales siguen en discusión y toma de decisión a partir de los planteamientos de equiparación de oportunidades promulgado por la convención de las personas con discapacidad.

Esta segunda generación dio apertura para desarrollar, sistematizar y difundir experiencias exitosas que varían en su énfasis, algunas en implementación de metodológicas para el aprendizaje de saberes del español y las matemáticas, formas organizativas en el aula, transfiriendo estrategias de la escuela activa, así como revisión de experiencias foráneas para ser adaptadas a contexto de país. Es importante precisar que muchas de estas alternativas corresponden a trabajos que corresponden a las orientaciones propias de la didáctica, pocas de estas experiencias alcanzan el criterio de innovación.

Esta población transita por el sistema persistiendo obstáculos en la articulación entre niveles y grados, sin embargo, es un estudiantado más exitoso en el aprendizaje, por lo que logran ingresar algunos a la educación superior, generando otras discusiones de la formación profesional según disciplinas y campos de formación.

En respuesta a estas realidades, la literacidad inclusiva, se centra en la equiparación de oportunidades para derribar obstáculos para la participación y el aprendizaje de las personas, implica asumir retos educativos a su diversidad en lo cognitivo, comunicativo, visual, auditivo y en la movilidad, para superar la visión reduccionista de sujetos poseedores

de déficits y necesidades educativas y darle paso al pensamiento de personas con capacidades y posibilidades diversas en el aprendizaje, ubicando los contextos y principalmente el educativo como escenario de facilitadores de dichas oportunidades. Es importante reconocer que de esta segunda generación han hecho parte estudiantes provenientes de situaciones vulnerabilidad como extrema pobreza, desplazamiento, víctimas del conflicto armado, afectaciones psicosociales y del fenómeno discriminatorio por alguna identidad.

Literacidad y educación infantil

Para ampliar la visión en la educación inicial, el sistema debe orientarse al potencial del desarrollo, el aprendizaje y la participación, y en detectar alertas tempranas del desarrollo, comprendidas como signos de alarma en la evolución al desarrollo infantil, que se manifiestan en la interacción de los niños y las niñas en diferentes contextos, se descubren a partir de estados de disposición permanente a la observación, con el propósito de realizar seguimientos, intervenciones y orientaciones oportunas en la modalidad, nivel, grado o programa en donde participan ellos y ellas en su trayectoria educativa, e impactar positivamente en su calidad de vida. Es importante aclarar que literacidad crítica no utiliza términos como retraso o alteraciones en su desarrollo, por considerarlos rotuladores del desarrollo infantil que impactan negativamente en las personas, se precisa que las alertas en el desarrollo son un aviso que algo sucede con el propósito de minimizar obstáculos y maximizar facilitadores de contexto para la potencialización del desarrollo infantil. Las representaciones activa, icónica y simbólica son fundamentales para facilitar la apropiación del mundo, desarrollar habilidades y lograr conocimiento (teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner), adicional a la teoría de patrones de aprendizaje (procesamiento, regulación, producción y orientación motivacional) de Vermunt (1998), favorece la organización de experiencias educativas pertinentes y supera la visión de estilos de aprendizaje.

De igual manera, en esta trayectoria educativa es posible observar la manifestación de la heterogeneidad de procesos de aprendizaje visual, auditivos, cognitivos, kinestésicos y las opciones comunicativas y de movilidad, y en paralelo, intereses y motivaciones que van desarrollando los niños y las niñas, por lo tanto, el desarrollo infantil se verá como una

oportunidad de potencialización para cambios en el contexto y liberar a las personas de cargas deficitarias e impuestas desde la infancia.

Para lograr una educación sin barreras en la trayectoria infantil, es necesario proyectar a s niños y niñas en un momento de su vida para el goce y disfrute en la interacción física y social; la participación, la interrogación del mundo físico y social para su conocimiento; la resolución de conflictos en la interacción cotidiana, necesitando ambientes de aprendizaje que se caracterizan por facilitadores y potenciadores , y así favorecer el desarrollo de la autonomía y la construcción de identidades, la comprensión de las alteridades tienen su base en estos procesos de interacción entre pares.

El desarrollo de la empatía por el mundo físico y social que nos bordea empieza en la infancia, es necesario permitir que a partir de la interacción entre pares se construya libre de modelos mentales predeterminados y heredados de los adultos, para permitir que niños y niñas reconozcan a sus iguales sin prejuicios, y así actúen dándole el lugar de reconocimiento a cada persona con la que conviven a diario.

Literacidad y escolarización

La educación básica y media es una de las trayectorias de mayor complejidad del sistema por la escolarización que se le ha dado al aprendizaje, por lo tanto, las personas son escolarizados a los formatos de la escuela que dispone de currículos hegemónicos que enfatizan en áreas del conocimiento.

El desarrollo de la inclusión en esta trayectoria educativa es de mayor complejidad, debido a que, por ella transitan los que llegan o no de la educación infantil. Llegar de esta manera no hace que la educación sea más exitosa, por el contrario, pueden llegar personas que aún no han logrado una orientación oportuna a sus potenciales y encontrarse con contextos favorables, de igual manera aquellas que lograron un desarrollo potencial temprano y encontrarse con nuevos obstáculos para seguir su proceso de aprendizaje.

Aparece la incertidumbre como un elemento característico cotidiano en la escuela, el dilema es que no se asume como parte de nuestra práctica del diario vivir, adicional, es la trayectoria donde más se vulnera el aprendizaje de los estudiantes por desconocimiento a la heterogeneidad de procesos de las personas y por la falta de implementar métodos y estrategias de enseñanza pertinente con la diversidad de opciones de aprendizaje que tiene el ser humano.

Surge en la práctica cotidiana de aula las expectativas en relación con el aprendizaje por parte de los maestros y estudiantes, cuando estas no convergen se genera una tensión en el maestro para la actuación pedagógica y el estudiante puede llegar a situaciones de estrés cuando no logra manifestar su situación o cuando siente que la presión por el logro es alta, en este proceso se observan varios esquemas en el contexto escolar:

- Existe el imaginario que es un sujeto adaptable a la educación y por lo tanto existen recetarios pedagógicos los cuales se piensan que son aplicables a todos los casos y son generalizables a personas en diferentes contextos.
- La existencia de sujetos adaptables a la educación y alternativas de orientación pedagógica a cada caso particular.
- Los sujetos no se adaptan a la educación y a las alternativas que existen fuera de la educación formal, como propuestas y profesionales.
- La presencia del esquema lastimera centrado en el déficit o necesidad educativa y es necesario ayudarlo, como una acción de caridad, no pedagógica.
- Reconocimiento de personas que transitan por la educación con diversidad de posibilidades y capacidades, y requieren de la orientación de la enseñanza con pertinencia a sus potenciales.

En la pluralidad de estudiantes, aquellos con heterogeneidades cognitivas, son los de mayor reto para la educación; con estas personas se debe organizar la enseñanza de manera que, puedan desarrollar aprendizajes para la vida y así realicen sus propias literacidades:

- El principio de aceptabilidad consiste en acercar los derechos instaurados y oficializados a las necesidades y potenciales de aprendizaje de las personas.

- Hay que considerar que el aprendizaje es un proceso interactivo, puesto que el conocimiento se extrae de la acción misma en diferentes contextos.
- Los contenidos se seleccionan de acuerdo con la significancia cultural, éstos no se minimizan, por el contrario, se brinda la oportunidad de adquirir los conocimientos del contexto para llevarlos, aplicarlos y transferirlos a otros.
- Desarrollar habilidades lingüísticas para acercarse a conocer el mundo que lo rodea a partir de experiencias significativas y situadas.
- Movilizar las habilidades lingüísticas a las comunicativas para lograr interacción en contextos en donde las personas proyectan su actuación como seres sociales y culturales.
- Movilizar pensamiento concreto a la proyección de ideas y, por consiguiente, a la imaginación.
- Los significados del texto relacionadas con las experiencias propias tendrán que dar cuenta del pensamiento que subyace en las personas.
- Considerar la aceptabilidad como “uno de estos aterrizajes es la adaptación de textos jurídicos, laborales e informativos para aquellos grupos de personas que por diversas razones no logran disfrutar de este derecho” (Tomasevki, 2009, p. 203).

Literacidad y educación superior

Para constituir nuevos escenarios en el contexto universitario se debe partir de la reflexión de quién es el Otro, en la postura de la justicia educativa es el centro del sistema, y en palabras de Lévinas (1977) el “Otro es aquello que yo no soy, es un ser que en relación con mí es de otro modo, sino que el Otro es ser de otro modo que ser” (p. 64). Olga Sabido (2009) lo plantea como el “extraño”, y se explica como una posición o condición específica respecto a un “nosotros”, no a alguien en particular; relacionando a Lévinas, el Otro como lo absolutamente otro, nunca ha pensado que el otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El Otro debe ser asumido con relación a sus proyecciones como ser humano, de nada sirve seguir insistiendo en la carencia o el déficit del ser, tendrá que mirarse las capacidades

y las posibilidades de cada uno, hoy es una invitación a construir la alteridad a partir de prácticas de acogida y hospitalidad.

Es necesario ver lo excepcional, es ese algo que necesita ser reconocido y que está en la cultura, en formas de expresión comunicativa, en los ideales, en una práctica propia, etc., no implica ser intervenido ni orientado, porque es parte de la esencia humana. Lévinas (1977) lo define así: “al Otro en tanto Otro. Es decir, considerar al Otro refiriéndolo sólo a su contenido de alteridad no relativa a nada, no distinta a otra alteridad” (p. 55).

La educación superior es el escenario de convergencias de jóvenes y adultos con múltiples experiencias e identidades fundamentales para comprender la riqueza y el potencial de cada ser humano, sus capacidades, habilidades, limitaciones, gustos, preferencias, intereses, aprendizajes y libertades necesarias para aportar en la construcción de una sociedad más justa.

Esta mirada al otro invita a concebir un cambio en la propuesta educativa de las instituciones, aprender a mirar a las personas inmersas en ellas como portadoras de experiencias y de construir nuevas propuestas. Son ellos nuestros inspiradores para proyectar un cambio en la sociedad. Una mirada que implica, desde la justicia educativa, abrirse a las prácticas sociales de los diferentes estudiantes que ingresan a la educación superior, ya no son receptores de conocimientos, son constructores y resignificadores, por lo tanto, las instituciones deben transitar a currículos contrahegemónicos que den apertura a la ecología de saberes de las personas con diversidad de procesos cognitivos y comunicativos de manera que, la visión del Otro en la educación quede fundamentada con la participación de ellos en la filosofía, el currículo, la investigación y los demás aspectos estructurales que le dan vida a la Institución.

Tendrá la Institución el reto de superar la mirada del otro como extranjero, es un integrante más de la comunidad educativa y la diferencia tendrá que verse como una posibilidad de co-construcción de significaciones culturales, y liberar al otro de pesos que le ha impuesto la sociedad por no estar de acuerdo con su identidad. Sin prescindir de la historia de exclusiones y discriminaciones, en el contexto educativo deben ser mirados con otros ojos,

sujetos contemporáneos portadores de sueños y de proyecciones, personas que nos enseñan cómo ser resilientes a las vulnerabilidades en ciclos de vida y en diferentes contextos.

El postulado según el cual la educación es un bien público tiene implicaciones en un modelo de persona educada que proyecta la Institución, y para esto requiere un marco social, cultural, político y económico marcado por el pluralismo (Torres, 2011); además, en un contexto en donde coexisten las personas con sus identidades, diferencias y valores se tendrá que ser protagonista de su propia educación. Se requiere avanzar hacia una educación emancipadora que ratifique el reconocimiento a grupos de la sociedad que han sido marginados, lo que ha generado desigualdades en el derecho a la educación.

Las literacidades en educación superior muestran un escenario por construir en la lógica de las personas con retos heterogéneos, en donde el conocimiento es una complementariedad ente el científico y humanista para dar apertura a que todos y todas, con variedad de opciones de aprendizajes, puedan desde esta trayectoria transitar a otra como es la laboral, la cual tiene sus propias dinámicas. Las instituciones en este nivel deben involucrarse para hacer el puente entre educación y el campo laboral.

Sujetos que rompen fronteras en la educación inclusiva

Las personas que, por su diversidad de procesos cognitivos, visuales, auditivos, comunicativos y en movilidad son considerados desde la literacidad como sujetos con capacidades, es el contexto quien debe asumir los desafíos de atender la diversidad de formas de aprender y de comunicarse, las cuales hacen parte de la pluralidad humana y, por lo tanto, no es una condición disímil.

Superar la visión de sujetos estandarizados en la educación, exiliados en lo incomprensible, son esquemas que se debe romper para dar paso al mundo de oportunidades, son viables cuando se piensa en todas las personas, tenemos potenciales y que es la sociedad la que debe cambiar para eliminar los obstáculos y abrir los caminos que son diversos para así, dejar que cada persona haga su propio recorrido. Éste es el gran reto de la educación, abrirse para entender lo singular en lo plural, y para cada uno habrá respuesta; así pues, es

una nueva manera de aprender con el otro. Correa y Restrepo (2018) al respecto consideran que:

El aprendizaje dialógico se fundamenta en la construcción de significados y el dialogo igualitario entre pares siendo esta una forma de favorecer los aprendizajes en contextos y sectores muy desfavorecidos lleva a plantear cambios en la educación en la forma como se enseña y se da a conocer el conocimiento, tiene como objetivo la solidaridad entre todas las personas, así todos pueden aportar sin competitividad, buscando la confianza el apoyo mutuo y la no imposición. (p. 186)

Ocupamos demasiado tiempo pensando en cambiar las personas con diversidad de formas de aprender y de comunicarse, la mirada debe ser al interior de la sociedad, cuando focalicemos desde afuera hacía al interior, la persona sigue siendo la misma, somos nosotros los que estaremos aprendiendo de en un mundo sin limitaciones y abriremos el campo de las posibilidades. Por otro lado, un grupo de estudiantes caracterizados por tener una diversidad de retos educativos a nivel superior, expresaron lo siguiente:

Somos personas, seres humanos que nos reconocemos en la capacidad y en la diversidad de habilidades, con capacidad de adaptarnos a contextos adversos, con las oportunidades que brinda el medio educativo, aprovechando los apoyos para potenciar el aprendizaje, con posibilidad de verbalizar, escribir, realizar señas y lenguajes corporales, interactuamos con otros pares de manera natural, tenemos mayor autonomía de nuestras familias, con círculos de amigos que no son pares con discapacidad y con proyecciones laborales igual que otros estudiantes universitarios. (Correa, 2018, p. 140)

Ésta es una invitación, no son ellos y ellas los que tienen que cambiar, es decir, por la connotación humana existe en la diversidad, tampoco hay que reconocerlos porque sería seguir marcando la diferencia, significa comprender que nos rodea y que es necesario cambiar, empezando por las actitudes para ver el mundo desde ellos, no desde nosotros y así actuar para eliminar obstáculos en donde la unión favorece el reconocimiento tanto comunitario como personal, dicho de otra forma, resaltar la diversidad e inclusión a la vez. Por lo tanto, la educación se postula desde este enfoque:

Debería ser uno de los pocos lugares en donde todavía se rescata el acontecimiento, superando la mera sucesión de simples hechos que clausura la novedad y que instala la redundancia de los mensajes y de los rituales. Los acontecimientos provocan discontinuidades, quiebres, clausura de los saberes establecidos, riesgo, decisión. Pero los acontecimientos no se nos dan, sino que debemos construirlos. Son acontecimientos para quienes logran constituirlos: los hechos relevantes de la sociedad, las vivencias de la comunidad, las crisis de crecimiento de cada uno de los sujetos pueden transformarse en acontecimiento. (Noro, 2015, pp. 2-3)

En conclusión, es necesario dar espacios a las voces de las personas que transitan por la inclusión: personas con heterogeneidad de procesos cognitivos, visuales, auditivos, comunicativos, en movilidad. Esto implica a docentes, directivos, familias y a la misma sociedad, puesto que implica escenarios de participación intercultural sin condicionamientos y sin hegemonía de poderes, mediados por la comunicación como herramienta recíproca, que enfatice en el diálogo de saberes de manera que, se disminuyen los conflictos de intolerancia y las situaciones de trasgresión de los derechos.

Referencias

- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de población*, (8), 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Correa, J., y Restrepo Restrepo, Nataly (2017), *Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior*. En Trends and challenges in higher education in Latin America. Baelona: Adaya Press.
- Correa, J. (2018). *La construcción de la justicia curricular en la educación superior, situada en la ecología de saberes de grupos minoritarios discriminados y excluidos*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario] <https://bit.ly/3tcxjU8>
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

- Noro, J. (2015). *Seminario doctorado UNR Nuevas políticas educativas en la organización y gestión de la educación superior*. Universidad Nacional de Rosario.
- Sabido, O. (2009). *El extraño, en Emma León (ed.), Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*, Barcelona: Anthropos.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (44). 341-358. <https://bit.ly/3BUBqIx>
- Torres, S. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura curricular*. España: Morata.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, (68), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>

Comunidades rurales amazónicas que educan en la diversidad a través de la lectura

María Teresa Carrillo Ruiz

Resumen

¿Qué es leer? ¿Qué nos convierte en lectores? ¿Es posible leer donde no se pueden adquirir libros? La lectura, dependiente de la voluntad, se ha definido tradicionalmente como acto individual; pero llevamos casi medio siglo promoviendo técnicas grupales de animación y promoción lectora, como los talleres y clubes de lectura, las actividades por el Día del Libro fomentadas desde las bibliotecas públicas, lecturas compartidas con los autores y autoras de nuestras novelas favoritas.

Las pequeñas comunidades rurales de la Amazonía peruana se sitúan en las riberas o en lugares apartados del interior de la selva, sin luz ni agua potable, carentes de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin asfalto ni librerías; en ellas, gran parte de la población joven y adulta registran, aún, altos índices de analfabetismo funcional, y la escuela se concentra especialmente en los niveles de educación infantil y primaria, ceñidos a los programas curriculares nacionales, lejos de responder a las necesidades reales de una educación para todos, de calidad y con equidad.

Aquí proponemos formas colectivas de lectura que buscan promover la inclusión comunitaria, en las que todos (niños, jóvenes, adultos, ancianos) tienen voz y palabra.

Palabras clave: lectura, comunidad, inclusión, diversidad, áreas rurales.

Introducción

Hace 47 años atrás, el documento de la UNESCO elaborado por Edgar Faure y otros autores, *Aprender a ser, la educación del futuro* (1972), introducía ya la noción de **ciudad educativa**. Algunos años más tarde, en noviembre de 1990, la *Carta de Ciudades*

Educadoras, establece los principios que afirman un nuevo derecho de los habitantes de las ciudades: el derecho a la ciudad educadora.

Este nuevo derecho no se centra sólo en las áreas urbanas, sino que parte de las concepciones griega y latina de ciudad: la *polis* y la *urbe*. Es decir, el espacio cultural y comunal —no necesariamente físico— en el que se genera la sociedad, la vida democrática y las relaciones cívicas.

La comunidad, como sociedad educadora, contempla entre sus características el ser un ámbito de pluralidad y encuentro de diversidades que van desde lo cultural hasta lo generacional, pasando por estilos de vida, procedencias étnicas y geográficas, estratos socioeconómicos o intereses individuales y colectivos, niveles educativos alcanzados a lo largo de la vida, tan singulares como cada uno de sus pobladores.

Las sociedades —ciudades y comunidades— educadoras ya no son conglomerados estáticos y arquitectónicos en los que permanecen ancladas las tradiciones y costumbres de la clase social dominante. En nuestro siglo, se han transformado en motores de cambios sociales, culturales, artísticos, urbanísticos, educativos, políticos, económicos.

Ya no educa sólo la escuela, sino que la ciudad misma y sus sinergias sociales van formando a la niñez y juventud, así como a adultos y ancianos. La publicidad, la ordenación del tránsito vehicular, la recogida de basuras, el uso de los espacios públicos, las áreas verdes y de recreación, el medio ecológico, el transporte urbano, etcétera; todos los actores y agentes sociales se convierten en canales para educar, informar y formar a la ciudadanía.

Si trasladamos este planteamiento a las áreas rurales amazónicas, entonces, podemos identificar claramente que la comunidad es el agente educativo protagonista en la vida diaria de niños, jóvenes y adultos, puesto que toda la cotidianidad gira en torno a la dinámica comunitaria: asambleas, fiestas comunales, tiempos estacionales que marcan la actividad productiva: temporada de lluvias o de sequía, el *mijano* (pesca masiva por abundancia de pescado), recolección de frutos y bayas, las *mingas comunitarias* (limpieza y preparación para construir e implementar lugares comunales).

Objetivos de una educación desde la atención a la diversidad

El respeto a la diversidad no es un privilegio que la sociedad “normal” concede a las minorías —que en realidad suelen ser las mayorías—; es, por el contrario, un derecho fundamental de la persona. La convivencia humana no es posible sin la aceptación plena de las diferencias. Por ello, la construcción de sociedades inclusivas es una decisión ética, de conciencia y política, en cuanto que democrática y cívica.

Optar políticamente por la diversidad significa comprometerse a denunciar la exclusión, combatir la discriminación y colaborar con la inclusión. Nuestros pueblos y sociedades seguirán viviendo en condición de pobreza mientras formen a sus ciudadanos para juzgar y excluir al diferente.

Educar para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a aprender y aprender a hacer, requiere el presupuesto de valores y actitudes como: identidad, interculturalidad, equidad de género, justicia, solidaridad, otredad, acogida, fraternidad. En otras palabras, la educación no forma a las personas si no la humaniza. La idea es acabar con las etiquetas, la clasificación de individuos y el poder de la homogeneidad, en una suerte de prácticas cooperativas y de atención a la singularidad.

El gran desafío del siglo XXI es precisamente éste: apostar por la educación de cada persona a lo largo de toda la vida, para que todos sean capaces de expresar, afirmar y desarrollar su singular potencial, y así sentirse miembro de la comunidad humana.

Los objetivos de una sociedad que busca educar desde la atención a la diversidad, estrechamente relacionados con la creación de espacios académicos, sociales, educativos, políticos y éticos, se pueden resumir en estos cuatro:

- a) Sensibilizar a la sociedad con respecto al tema de las necesidades diversas de sus ciudadanos, promoviendo especialmente una toma de conciencia de los estereotipos, prejuicios y tabúes que distorsionan el principio de la equidad y de la igualdad de oportunidades, para que todos puedan recibir el apoyo y estímulo necesario para el desarrollo máximo de sus posibilidades.

- b) Promover y apoyar iniciativas y gestiones dirigidas a garantizar un marco normativo legal para la atención a la diversidad en cualquiera de sus formas, en contextos rurales y urbanos, tanto a nivel local-regional como nacional.
- c) Capacitar a los agentes sociales que están involucrados de alguna manera en la educación de la ciudadanía (instituciones públicas y privadas, medios de comunicación social, empresas, organizaciones civiles y culturales, cuerpos profesionales) para reconocer, acoger, aceptar y valorar las diferencias individuales y potenciarlas para el desarrollo de las personas y de la comunidad.
- d) Promover el desarrollo de investigaciones básicas y aplicadas, que posibiliten la construcción paulatina de la base teórica y metodológica para la intervención socioeducativa en el campo de la atención a la diversidad, en las localidades de cada región o país.

Principios para la construcción de ciudadanías educadoras

Un país diverso y plural como el Perú, en todas sus características y en todos sus pueblos, es de por sí un contexto en el que cada comunidad local tiene su personalidad e identidad propias, en relación con el territorio que ocupa y su historia pasada y presente.

Como sistema complejo y en continuo cambio y desarrollo, las sociedades presentan expresiones diversas; pero si quieren ser educadoras, tendrán que priorizar la formación y promoción permanente de sus habitantes, así como el acceso con **equidad** a los bienes culturales.

Esto significa que todos los ciudadanos y las ciudadanas de la sociedad educadora tienen que ser reconocidos, respetados y valorados en condiciones de igualdad, equidad y libertad, promoviendo la educación en la diversidad, para la comprensión y la tolerancia. Una educación no excluyente, que incluya a todas las personas, desde la diversidad cultural, sexual y de género, de origen y procedencia, económica, física, intelectual, generacional.

Un proyecto sociopolítico de dimensión educadora para la ciudad/comunidad, debe establecer un determinado ordenamiento del territorio que le permita definir con claridad las

opciones de desarrollo futuro para restaurar la totalidad de la población. Lo que implica, necesariamente, tomar las decisiones y aplicar las medidas encaminadas a suprimir todo tipo de obstáculos —incluyendo las barreras arquitectónicas— al ejercicio del derecho a la igualdad. Hablamos entonces de **accesibilidad universal**, principio básico para la atención a la diversidad.

Las ciudades o comunidades educadoras serán eficaces en las competencias educativas que les corresponden, cuando planteen políticas educativas abiertas de alcance global, que incluyan todas las modalidades educacionales, culturales, informativas y cognoscitivas. Nos referimos al principio de **inclusión educativa**.

Estas competencias educativas de las localidades se ven obligadas por una necesidad intrínsecamente humana de calidad de vida, con justicia social y pleno desarrollo de la propia singularidad, apelando al principio de **vida digna**.

Las y los ciudadanos de cualquier sociedad se sentirán plenamente integrados a su comunidad si gozan de la posibilidad de tomar decisiones y participar en la vida de su localidad. Independientemente de la edad y condición de sus habitantes, la ciudad educa cuando ofrece a éstos perspectivas de futuro, es decir, de ocupar un lugar en la sociedad. Sociedades educadoras que promueven el principio de **pertenencia social**.

En una **visión holística de la persona**, la sociedad que educa desde la diversidad se tiene que hacer sensible y consciente ante las formas de exclusión y discriminación que afectan sus dinámicas relacionales, para así desarrollar **intervenciones compensatorias** adecuadas a las necesidades de todos y cada uno de sus habitantes, con la garantía de una intervención coordinada y multidisciplinar de todas las administraciones implicadas en el desarrollo comunitario.

Los habitantes de la comunidad tienen derecho a reflexionar, cuestionar y participar en la construcción de la sociedad educadora, así como a disponer de los bienes ambientales y culturales del entorno, poniendo en práctica el principio de **cooperación y colaboración mutua**.

Estos ocho principios, *equidad, accesibilidad universal, vida digna, inclusión educativa, pertenencia social, visión holística de la persona, intervención compensatoria y cooperación*, pueden ser claves en la construcción de sociedades educadoras que encaminan su desarrollo a la atención de la diversidad en todas sus formas y manifestaciones, teniendo como telón de fondo el primer principio rector de cualquier actividad humana: la valoración de la persona en un proceso de humanización de la sociedad.

La lectura como herramienta de inclusión comunitaria

La pedagogía comunitaria, centrada especialmente en la educación de adultos, parte del método de Paulo Freire, enraizando la enseñanza de la lectura en la realidad contextual de los futuros lectores.

Al igual que con los adultos, también con niños y jóvenes, son las experiencias vitales, las motivaciones personales, los ejes que centran sus historias de vida, los que se convierten en las temáticas que dirigen sus intereses lectores.

Por ello, en las áreas rurales ribereñas amazónicas, las lecturas que pueden compartir los adultos con los más jóvenes servirán de bisagra para dar voz y palabra a todos los pobladores de la comunidad.

La lectura ha sido considerada siempre como una de las habilidades instrumentales básicas para otros aprendizajes. Pero, además, nos conecta con otros mundos, otras miradas, otros sentires; nos abre la mente y las extrañas a ideas, pensamientos, sensaciones y emociones diferentes, diversas. Y por esto, leer nos permite saltar por encima de nuestros esquemas mentales, sobrepasar nuestras barreras, identificarnos con personajes que nada y todo tienen que ver con nosotros, porque sus historias de vida son semejantes a las nuestras, pero también muy distantes a ellas.

La lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad, pero, también lo es en la socialización como elemento esencial para convivir en democracia y desenvolverse socialmente con cualquier persona, con todas las personas. Y esto es la

inclusión: comprender y aprehender al otro como diferente a mí, porque somos naturalmente diversos.

El Plan Iberoamericano de Lectura, promovido por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y Caribe (CERLALC), en contacto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), incluye a diversidad de colectivos: abuelos y abuelas cuentacuentos, personas inmigrantes, población reclusa, personas con capacidades funcionales diferentes, niños y niñas hospitalizados, pueblos indígenas, etcétera. Estos planes se llevan a cabo desde las bibliotecas municipales o distritales, las bibliotecas móviles (bibliobuses, biblioburros, bibliolanchas), las tertulias dialógicas y literarias en las comunidades de aprendizaje, las bibliotecas de aulas hospitalarias, en zonas periféricas urbanas y en zonas rurales de Chile, Colombia, México, Argentina, Paraguay, Venezuela, Costa Rica, entre otros. Pero en contadas y escasas ocasiones llegan a las áreas rurales de la Amazonía peruana, y por esto vemos necesaria una propuesta contextualizada, que promocióne el desarrollo de comunidades inclusivas, con la lectura como vehículo de conexión.

Una propuesta de animación a la lectura comunitaria inclusiva

La más significativa de las actividades de promoción y fomento de la lectura es la que se ha convenido en denominar *animación a la lectura*. Podríamos definirla de diferentes maneras, pero resumimos todas ellas en ésta que sigue: proceso de motivación y consolidación del hábito lector. Y como proceso, la animación se lleva a cabo a través de un conjunto de acciones que sirven para dar a conocer los libros, la biblioteca, la cultura relacionada con el mundo de la literatura.

La animación a la lectura se desarrolla, habitualmente, por medio de estrategias y técnicas que van creando el hábito lector y el clima adecuado a una lectura por placer. Estas estrategias van desde las de motivación hasta las de animación después de la lectura, así como las que se realizan dentro de campañas de fomento del libro, como ferias, cuentacuentos, entrevistas con autores, lectura pública de poemas, talleres de teatro, etcétera.

Asimismo, la animación se convierte en una de las formas privilegiadas de estimular la lectura crítica y recreativa, en ambientes lúdicos, flexibles, creativos y participativos. Por eso, las características de una animación bien hecha, las podemos resumir en estas cuatro:

- Fuera de contenidos curriculares y académicos.
- Eminentemente lúdica.
- A partir del texto leído.
- Con participación libre y activa de los lectores.

En los pequeños núcleos poblados de las áreas rurales ribereñas amazónicas del Perú, es la escuela primaria es la que puede aglutinar a todos sus habitantes para llevar a cabo una propuesta de animación a la lectura como la que veremos a continuación, en una suerte de acciones socioeducativas que fomenten la convivencia positiva e incluyente.

Comenzando por la selección de títulos a leer, que se podrán conseguir a través de donaciones, proyectos de cooperación al desarrollo de diferentes organizaciones, o préstamos bibliotecarios de frecuencia periódica —realizados a través de las bibliolanchas—, será necesario considerar el iniciar este proceso con el género literario más apreciado, que suele ser la narrativa, tratando de adecuarse a los intereses lectores y el contexto de los pobladores de la comunidad.

Para motivar la lectura del libro escogido, es necesario presentarlo al público. A partir del título, de alguna ilustración, de la historia del autor o la autora, o de la historia que cuenta, es posible llamar la atención sobre el texto para provocar su inmediata lectura.

La verdadera animación vendrá a raíz de una buena motivación; si estas estrategias iniciales conducen a una lectura completa del libro seleccionado, entonces habremos logrado nuestro objetivo y así, después, podremos profundizar en el texto a través de la sesión de animación en sí.

Conviene recordar que, para fomentar la lectura, los lectores deben tener acceso libre a los libros, en ambientes cómodos y distendidos, con el tiempo suficiente para leer reposadamente.

Durante la lectura, conviene ir animando con algunas técnicas y estrategias que mantengan la tensión de continuar leyendo hasta el final del texto, empapándose de él, como, por ejemplo:

- Horas de lectura comunitaria por turnos.
- Concursos por capítulos con equipos formados por las familias.
- Museo parlante de cuentos creados a raíz del libro leído.
- Tertulias literarias a raíz de las temáticas y argumentos de lo leído.
- Intercambios de impresiones sobre cuáles pueden ser los finales más adecuados a las historias en las que se adentran los personajes.

Y una vez terminada la lectura se puede poner en común a través de las siguientes técnicas:

- *Diario de un protagonista*: al empezar la animación se pide a cada uno escoja un personaje y escriba o narre su ‘diario’, incluyendo pensamientos, miedos, preocupaciones, decisiones del personaje asumido, aunque éstas no aparezcan en el libro. La idea es que cada lector tenga la oportunidad de recrear a su personaje preferido.
- *El abanico*: a cada lector se le entrega una hoja y se le pide que construya un abanico. En cada doblez tendrá que escribir alguna frase del libro que recuerde y una pregunta al personaje sobre ese momento de la acción. Una vez completado el abanico (puede tener de seis a ocho dobleces), se intercambian y otro vecino de la comunidad responde a las preguntas como si fuera ese personaje, escribiendo en el reverso de cada doblez.
- *Y la historia acaba así*: entre todos se escriben diferentes finales y se vota para seleccionar cuál queda como definitivo.

El abecedario es un elemento de la lengua que da mucho juego para la motivación de diversas actividades. Aquí lo vamos a aprovechar para utilizarlo como gancho para la lectura, asociado a los días del mes o a las semanas del periodo estacional del año, contando con las 28 letras o eliminando algunas que nos pueden plantear algunas dificultades, como la Ñ o la K.

- *El ABC de libros*: en relación con cada letra del abecedario, se buscan títulos de libros conocidos o leídos por los pobladores; de cada uno se puede crear un pequeño álbum, recogiendo resúmenes de los argumentos, ilustraciones sobre los personajes, notas sobre la opinión de sus lectores...
- *El ABC de autores*: al igual que con los libros, se puede plantear con los apellidos de los autores un abecedario semanal; construir un álbum con fotografías, biografías, portadas o ilustraciones de sus obras.
- *El ABC de personajes*: el abecedario de personajes da mucho juego, porque permite hacer grandes ilustraciones y construir carteles para colgarlos por la comunidad y hacerlo museo; también es posible hacer una exposición con áreas diferenciadas para cada letra, separando incluso vocales de consonantes, atribuyendo cualidades de los pobladores de la comunidad a esos personajes, para reescribir sus historias y aventuras.
- *Gimkhana*: se organizan pruebas para ser superadas por equipos de familias, en las que van acumulando puntos para ganar. El premio puede estar relacionado con los libros que se han seleccionado para las pruebas; éstas pueden ser: la lista más larga de autores, la tira cómica más larga sobre las aventuras de un personaje determinado, mensajes escondidos en los libros que se desean trabajar en la comunidad como valores sociales y para la convivencia.
- *Radio 'La página'*: en los núcleos poblados rurales ribereños, la radio es el único medio de comunicación social utilizado, que acompaña la vida cotidiana a lo largo de todo el año. Los resultados de esta técnica se pueden incluso difundir en emisoras de radio regionales, creando así espacios comunicativos que van más allá de la comunidad.

Por equipos, cada uno prepara un programa radial sobre el libro leído o sobre las aventuras de alguno de los personajes favoritos. Cada semana, el equipo correspondiente puede emitir su programa por los altavoces del colegio, durante la hora de recreo, o en alguna jornada comunal, a lo largo del día, en diferentes horas. Los guiones de los programas radiales emitidos sobre cada lectura realizada se pueden ir compilando y crear una nueva composición titulada 'Radio La Página'.

En ellos se pueden incluir poemas, adivinanzas, trabalenguas y refranes elaborados a partir de las técnicas; cartas a los autores; recomendaciones literarias; lecturas de fragmentos; y, por qué no, finales diferentes, escogidos de entre los que se han creado para cada texto, y mantener así el suspense entre quienes se vean motivados a leer esos títulos.

Las propuestas de animación a la lectura en comunidad pueden multiplicarse; lo importante es asegurar que se cumplen los dos objetivos últimos de este planteamiento: construir comunidades inclusivas, en las que todos sus pobladores participen con su propia voz y palabra; y que la lectura sea el bien social y cultural que las motive para educar en y desde la diversidad.

Lectura inclusiva como forma de literacidad comunitaria

Dice Patricia Ames, en su estudio sobre *Los usos concretos de la literacidad en una comunidad rural*, que “los pobladores rurales demuestran una activa apropiación de la literacidad para determinados usos y propósitos al interior de la comunidad, pero la escuela parece fallar en reconocerlos y en ofrecer una gama más amplia de habilidades letradas, así como nuevas formas de apropiación y uso que resulten más relevantes a las necesidades concretas de los pobladores rurales” (Ames, 2013, p. 125). Nuestra propuesta de lectura comunitaria inclusiva busca comprometer en esta apropiación de la literacidad a todos los pobladores, sean adultos o niños, y a todas las organizaciones —escuela, iglesia, local comunal, puesto de salud—, en su implementación, su desarrollo y difusión. Así, puede ser el centro educativo el promotor de este programa de animación a la lectura, como hemos dicho anteriormente, en coordinación con las autoridades de la comunidad y, ésta a su vez, la encargada de implicar a todos sus moradores en la participación activa durante el desarrollo de las técnicas descritas más arriba.

Si entendemos la literacidad como concepto que engloba, según Daniel Cassany, todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito, veremos cómo nuestra propuesta de educar en la diversidad desde la lectura inclusiva comunitaria, se constituye como un cauce abierto

que desemboca necesariamente en la lectura crítica, situando los textos en su contexto sociocultural, motivando la participación en el desarrollo discursivo de todos los pobladores de la comunidad, y revirtiendo los efectos de esta práctica común en proveer espacios expresivos y educacionales que mejoran la vida social tanto individual como colectiva.

Conclusiones

El Informe Faure —“Aprender a ser”— ya apuntaba a innovaciones que todavía hoy nos parecen arriesgadas, como estrategias necesarias para estimular el desarrollo de los procesos de pensamiento: entrenar la mente, despertar la curiosidad, activar la motivación buscando soluciones a los problemas que plantea el entorno. Estas pautas orientaban a políticos y educadores sobre cómo movilizar el aprendizaje, cuestiones que se han ido reiterando de otras formas en el *Informe Delors* (1994), “La educación encierra un tesoro”, con los cuatro pilares de la educación durante toda la vida, y en el informe *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, del año 2015, para el que la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, señala en su convocatoria: “Debemos hacer de la educación la prioridad absoluta a fin de construir un mundo sin pobreza, violencia, hambre o enfermedad; debemos dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para construir unas sociedades más verdes e inclusivas. [...] La educación salva vidas, transmite esperanza, aporta dignidad, previene el extremismo, promueve la inclusión social y fomenta la movilidad social”.

Las aventuras noveladas, las narrativas biográficas, los acontecimientos que constituyen noticias en esta aldea global, o las actas de las asambleas comunales, constituyen textos y contextos que podemos leer juntos de una forma ideológica y crítica, en comunidad, desde nuestra diversidad y con nuestra voz propia. Así construiremos sociedades, pueblos y ciudades inclusivas.

Referencias

- Ames, P. (2013) Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural - un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 17(32), 113-136.
- Bryant, S. (2003) *El arte de contar cuentos*. Ed. SCCL. Barcelona.
- Carrillo, M^a T. (2008) *Redes de instituciones educativas inclusivas: Una posibilidad de atención a la diversidad*. Ponencia en el Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No Discriminación. Ciudad de México.
- Cassany, D. (2015) *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*.
- Condemarín, M. (2001) *El poder de leer*. Edición especial para el Programa de las 900 escuelas. Ministerio de Educación.
- Cortina, A. (1998) *Ciudadanos como protagonistas*. Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- Declaración de Barcelona (1990) *Carta de Ciudades Educadoras*. Aprobada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, España.
- Del Río, Ma., J. (1993) *Psicopedagogía de la lengua oral: su enfoque comunicativo*. Ed. ICE / HORSORI.
- Informe de la Defensoría del Pueblo N.º 127 (2007) *Educación inclusiva: educación para todos*. Lima, Perú.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (2003) *Aporte de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe al Congreso de Pedagogía*. La Habana, Cuba.
- UNESCO (2015) *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París.

Modelo didáctico de inclusión para mejorar el desarrollo académico en jóvenes universitarios desde el marco de la literacidad y la narrativa

María Dolores García Yereña

Introducción

Los modelos didácticos para los fines educativos en el siglo XXI (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018) plantean el diseño de recursos pedagógicos que tomen en cuenta la pluralidad de perfiles tanto de profesores como alumnos, para crear así un modelo de enseñanza basado en actividades inclusivas donde se busque el desarrollo académico y se fortalezcan las competencias genéricas y disciplinares a través del currículum. En la educación superior, la cultura pedagógica orienta la enseñanza a una participación recíproca, lo cual significa que, debe existir igualdad de oportunidades para la construcción y expresión del conocimiento y para lograrlo, se propone el uso de materiales educativos que sirvan para verbalizar y cuestionar los saberes promovidos en el aula, con el fin de fortalecer el potencial intelectual y emocional del estudiante tras la reflexión y socialización del conocimiento (Bonilla, 2018). Sin embargo, la variedad de materiales educativos por sí mismos, no son suficientes para lograr una educación de calidad, por lo que es necesario recurrir a “ideas innovadoras, experiencias de trabajo y transversalidad en la enseñanza” (p. 53) desde un enfoque sociocultural de la educación y la literacidad.

Con base en esto, el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Martínez y Martínez, 2018) propone el uso de herramientas metodológicas donde los estudiantes, sin importar su condición, accedan al conocimiento desde sus propias capacidades, manifestando que un modelo didáctico inclusivo debe tener en cuenta tres principios fundamentales (p. 98):

- a. Múltiples formas de presentación de un contenido.
- b. Múltiples formas de acción y expresión de los conocimientos.
- c. Múltiples formas de implicación durante el aprendizaje.

De tal forma que, la narrativa puede ser una puerta de acceso a la enseñanza que rescata elementos intersubjetivos de la persona y respete las formas en que los estudiantes acceden al conocimiento, porque los relatos como discursos que son (expresiones simbólicas) reflejan las maneras de pensar, sentir, creer y valorar de las personas (Gee, 2008) y, en general los relatos son formas ideológicas en que son concebidos y legitimados ciertos contenidos, y cada historia representa una posibilidad tanto de pensar como expresar la realidad.

Por lo tanto, es necesario reconocer como lo señala Correa (2017), el enlace entre un giro narrativo y un giro pedagógico, que posibilite la intención narrativa de aprender en el encuentro con el otro.

El giro pedagógico conduce a que narrar de una manera consciente es un relevante efecto positivo en la reconfiguración de la acción y de una formación subjetiva e intersubjetiva de los sujetos puestos en intriga [...]. Es gracias a estos desplazamientos narrativos en clave crítico-interpretativa que se produce una identidad narrativa y, al mismo tiempo, una innovación semántica fundamental para la comprensión y auto-comprensión de la realidad de los sujetos. (Correa, 2017, p. 90, 91)

Dentro del marco de la literacidad y la narrativa se cree posible dar una explicación objetiva sobre los procesos de aprendizaje a través del uso del relato. La literacidad es una actividad cognitiva y sociocultural que permite reflexionar y cuestionar, no sólo las formas de conocer y aprender de los individuos, sino también las maneras en que replican esos aprendizajes; aquellos discursos en los que se encuentran inmersos como parte de su formación universitaria

Inclusión y Educación

La comunidad educativa internacional a través de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) establece que, la educación además de ser un derecho básico para el ser humano debe ser inclusiva y, a su vez, garantizar las oportunidades de aprendizaje para todos. Enfatiza que la inclusión no se refiere

únicamente a la igualdad de género, también abarca las diferentes oportunidades de alfabetización para jóvenes o adultos y aspectos cualitativos de la enseñanza, que a través de los distintos modelos pedagógicos se pretenden garantizar la equidad y calidad del aprendizaje en todo tipo del ciudadano y las comunidades.

Partiendo de esto, la inclusión dentro de la educación es un concepto que va más allá de aspectos económicos, físicos o sociales, puesto que también involucra factores ideológicos y culturales que se relacionan con las capacidades y competencias de las personas, contextuales y discursivos del ser humano. Es importante replantearse el término “inclusión” en la vida cotidiana, su giro semántico hacia diferencia y lo diverso no sólo contempla características sociales, étnicas o económicas, también incluye situaciones y acciones que determinan la calidad de vida en los seres humanos como todo aquello que la gente hace, para otorgar sentido a su vida.

El término de inclusión que se utilizará en este proyecto es aquél que se fundamenta en la diversidad y el reconocimiento de la diferencia. La inclusión es una práctica que considera hábitos, prácticas, costumbres y conductas de las personas desde su singularidad, además, promueve la apropiación de determinados contenidos de la cultura como un efecto híbrido, necesarios para la convivencia y respeto del otro. Este proyecto entiende la inclusión como el acercamiento de identidades diferentes, que han de convivir juntas sin homogeneizarse invocando siempre la producción de lo nuevo.

La homogeneidad que pretende la educación a través de sus métodos igualitarios de enseñanza y sus discursos de igualdad universal sólo recalca aún más la diferencia entre los seres humanos y complica el proceso de inclusión. La representación de identidades rígidas políticamente aceptadas por la sociedad, encasillan y categorizan a las personas que no logran reproducir patrones de comportamiento o desarrollo estandarizados en grupos segregados donde se les desvaloriza y categoriza, de acuerdo con sus diferencias ante a los demás (Orrú, 2018).

De acuerdo con las políticas internacionales de educación, la inclusión debe enfocarse en garantizar oportunidades para todos, pero no necesariamente desde lo que se considera “normal”, colectivo y universal. Michel Foucault (mencionado por Orrú, 2018) señalaba que

el poder que ejerce el estado a través de las instituciones tiene como propósito producir un sentido de “normalidad” en la sociedad, segmentando la multiplicidad del individuo en conjuntos binarios como bueno/malo, enfermo/ sano, normal/ anormal, con la finalidad de englobar dicha “normalidad” en políticas macro molares que abarcan las representaciones subjetivas de las personas y les brinda un espacio para entenderse y relacionarse dentro de un espacio social determinado. Las representaciones subjetivas, por lo tanto, deben ser de carácter universal, rígidas y estáticas para que todos caminen hacia una misma dirección y concepción del mundo.

Entender la inclusión desde la diferencia, invita a evitar conductas de segregación por el mal entendimiento de la identidad y sus particularidades, más que una adaptación al otro sugiere su acogimiento, una integración que lleva consigo “hacer y aprender juntos” en espacios comunes de aprendizaje donde las personas sean reconocidas como agentes activos de aprendizaje, y no simplemente incluidas bajo los cánones tradicionales, en donde sólo se replican patrones de enseñanza estandarizada, cuyos modelos por décadas han conducido al fracaso escolar de muchos estudiantes. Educar para la diversidad, de acuerdo con Martínez y Martínez (2018), es reconocer que cada individuo percibe diferente el mundo, lo cual suma y enriquece las visiones para acceder o construir conocimientos y que, de acuerdo con esta multiplicidad, se deben crear recursos didácticos que abarquen a todo tipo de estudiantes con o sin necesidades especiales.

Un aula inclusiva es aquella que ofrece una variedad de opciones tanto en materiales y medios, y da especial importancia a las formas de expresión y socialización de lo aprendido en clase (Echeita et al., 2018), porque se tiene la certeza que las experiencias personales que se integran a las formas de conocer, hacer y ser del estudiante conduce a una verdadera calidad educativa.

Hacia una calidad educativa desde el marco de la literacidad

La calidad educativa en México, de acuerdo con los artículos 14 y 21 del Servicio Profesional Docente, hace especial énfasis en la capacitación constante de los profesores,

porque estima que gran parte de esta calidad depende de la capacidad que tengan los docentes para diseñar y aplicar instrumentos de enseñanza/aprendizaje y evaluación (Gómez, 2017). Asimismo, hace referencia a la obligatoriedad de las autoridades educativas para otorgar certificaciones a profesores que obtengan resultados satisfactorios y a la oferta de cursos de capacitación a quienes lo necesiten. De ahí la importancia de buscar modelos o proyectos pedagógicos que ayuden a subsanar el problema del rezago y deserción escolar basándose en la inclusión, la diversidad y el contexto social.

De acuerdo con la reforma educativa del 2018 (Martínez & Navarro, 2018), el rezago educativo está estrechamente vinculado al atraso en el aprendizaje, por lo cual este concepto se define: “como la condición de los niños y adolescentes que, aun yendo a la escuela no adquieren los aprendizajes esperados según su edad o año escolar” (p. 47), un problema de desigualdad cognitiva que resulta de las deficiencias en la enseñanza, el precario aprovechamiento de los contenidos y el abandono prematuro de los estudios. El nuevo modelo educativo que entró en vigor este sexenio gubernamental señala que, se deben buscar nuevos modelos de aprendizaje donde se tomen en cuenta tanto el currículo como las actitudes, habilidades y valores de los estudiantes, porque es ahí donde se contribuye principalmente al desarrollo intelectual, personal y social del individuo (Secretaría de Educación Pública, 2017). Se destaca también que, para lograr una educación de calidad hay que partir de tres ejes fundamentales:

Aprendizajes claves: a través de conocimientos, prácticas y habilidades de formación ciudadana.

Desarrollo personal: con el fortalecimiento de la creatividad y la apreciación artística.

Autonomía curricular: regido por principios de educación inclusiva donde la oferta curricular de cada institución implemente de manera autónoma recursos de formación en el ámbito personal y social del estudiante. (SEP, 2017, p.108)

Partiendo de esto y de la imperiosa necesidad de implementar una didáctica inclusiva fundamentada en la equidad, nace la idea de utilizar la narrativa como recurso de literacidad donde el estudiante desarrolle su creatividad y fortalezca su pensamiento crítico.

La literacidad de acuerdo con la UNESCO (2017), se define como el conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que tienen los seres humanos para desarrollarse intelectualmente dentro la esfera social y ser más competentes en la vida. También puede referirse a las posibilidades de usar el lenguaje desde distintos textos y formatos, (Cassany, 2005; Street, 2008) y a las prácticas discursivas e ideológicas que definen nuestra identidad (Gee, 2008).

Dentro de la educación, la literacidad se ha posicionado como un componente sociocognitivo que integra al estudiante con eficacia a un área disciplinar y a la sociedad misma. Es un constructo que cuestiona las formas de comunicación y el uso de distintos textos desde una mirada crítica y racional (Cassany, 2005). Desde la enseñanza, la literacidad intenta empoderar a las personas para que sean artífices de su vida y puedan cuestionar o desafiar los retos de la convivencia y el trabajo (Torres & Ordóñez, 2011). Por lo cual, la pedagogía debe estar siempre en búsqueda de teorías y métodos que generen verdaderos cambios en la educación, tomando en cuenta el aprendizaje significativo, los objetivos de la enseñanza y el desarrollo de un pensamiento crítico.

El aprendizaje significativo desde el pensamiento de Ausubel (Palmero, 2011) se define como aquellos conocimientos o informaciones que se pueden relacionar con la estructura cognitiva de la persona y los diversos contextos en los que se mueve. Por lo tanto, todo aprendizaje significativo requiere de una actitud reflexiva y crítica, donde se pueda cuestionar, dudar o hacer juicios sobre lo aprendido, y se toma conciencia de los contenidos y sus actitudes ideológicas.

En este escenario, la literacidad es un recurso que desarrolla habilidades y competencias relacionadas con la gestión de información y prácticas letradas, entendidas estas últimas como las diferentes formas de utilizar el lenguaje oral y escrito de acuerdo con el contexto, la cultura y situación comunicativa (Cassany, 2008). La literacidad, en general, ayuda al individuo a construirse como ciudadano crítico y consciente de su realidad, la cual puede transformar a través de la palabra y gracias a su participación dialógica con los textos y sus interacciones en comunidad.

Durante los últimos veinte años las formas de alfabetización han tenido distintos enfoques (lingüístico, sociocultural, crítico y decolonial) (Gee, 2015; Street, 2008). Pero fue con los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que se reconoció la existencia de múltiples literacidades que podían cambiar con el entorno y transformar las identidades con la adquisición de nuevos conocimientos y discursos (Gee, 2004).

El enfoque sociocultural de la literacidad dentro de la educación surge con los trabajos de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren (mencionados por Gee, 2008), quienes se preocuparon por denunciar las inconsistencias del sistema educativo, promulgando una pedagogía crítica que lucha por el cambio social y la transformación del individuo. La pedagogía crítica se fundamentó en la visión de una educación política donde se debía mostrar resistencia a las formas de subordinación e inequidad social en los espacios escolarizados (Sánchez et al., 2018).

Desde esta perspectiva, Freire (2019) pensó sobre la literacidad (antes alfabetización) como un mecanismo de empoderamiento y libertad, porque estaba convencido de que el uso de la palabra y la construcción de discursos integra a los individuos a su realidad, generándoles conciencia, dignidad y autonomía de pensamiento. Para Freire el poder expresarse con libertad devuelve el compromiso con la existencia y una vida justa, porque el diálogo con los otros fomenta el respeto por las diferencias y promueve cambios continuos en las relaciones sociales (Freire, 2019). Su propuesta de emancipación a través de la lectoescritura invita a desafiar los modelos de enseñanza/aprendizajes tradicionales, donde el actuar educativo se reduce a narrativas vacías y desvinculadas del contexto real de los estudiantes. Denuncia la existencia de una visión bancaria de la educación donde se promueve la formación instrumental y se adoctrina a las políticas públicas de los sistemas hegemónicos dominantes, los cuales imponen su propio orden social e ideologías.

Freire (2019) declara que el aprendizaje bancario no da pie a la reflexión y aliena a los estudiantes de su ignorancia porque muestra al conocimiento como único y acabado, lo cual facilita la dominación del pensamiento y la adaptación a un mundo que niega la agencia política, libertad y autonomía.

Por su parte, Giroux (2002) también en contra de una educación reproductivista, recalca que uno de los principales problemas de la educación fue convertirse en un instrumento ideológico de las estructuras sociales, en donde, únicamente se persiguen intereses económicos del capitalismo globalizado. “Los grandes retos a los que hacen frente los educadores, en todo el mundo, provienen del neoliberalismo global, el cual explica la producción del beneficio como la esencia de la democracia, el consumismo como la única noción aceptable de ciudadanía, y el mercado libre como el gran distribuidor de recursos y bienes” (p. 28).

Él habla sobre la necesidad de crear centros escolares que no sean meros espacios de entrenamiento para el trabajo técnico e instrumental, sino lugares de formación útiles para la responsabilidad social y la democracia de la ciudadanía. Sugiere rehacer las relaciones entre cultura, pedagogía y política, donde la cultura se coloque en un lugar esencial, porque es a través de ella donde se crean los imaginarios para leer al mundo y se otorga un sentido ético y político a la identidad.

El modelo pedagógico que propone Giroux (2003), se basa en el uso de narrativas epistémicas y axiológicas que sirvan como vehículos de transformación a profesores y estudiantes y puedan actuar en sus entornos para convertirlos en espacios democráticos en donde se haga frente a la desigualdad.

Su modelo pedagógico también está pensado para cuestionar la autoridad de todos aquellos organismos que, dentro de la educación imponen su visión del mundo y acomodan el orden y los modelos de vida. Él propone que se vean los centros escolares como lugares de esperanza, en donde la cultura es el eje central que determina el comportamiento, la producción de conocimiento y la construcción de identidades (Giroux, 2003).

Por último, cabe mencionar la perspectiva de McLaren (2005, p. 267) quien señala que “una educación de calidad es aquella que se produce al margen de los intereses de las clases dominantes”. Él propone fomentar en el aula la construcción de discursos y narrativas que democratizan el conocimiento, respeten la cultura, y establezcan relaciones sociales y de poder con los otros.

De todas estas aportaciones de la pedagogía crítica y los NEL, se rescata la idea de que la educación jamás será neutral y que a pesar de que los conocimientos son construcciones sociales difundidos y legitimados por las culturas dominantes, existe la posibilidad de que sean desafiados a través de prácticas pedagógicas situadas en las necesidades de la persona y el desarrollo del pensamiento. Tanto la pedagogía crítica como la literacidad proponen rescatar el conocimiento informal o cotidiano para instaurarlo dentro de las instituciones y sean parte de los procesos de formación académica (Street, 2008).

Por último, cabe señalar que, dentro de la pedagogía crítica y la literacidad se ha entendido muy bien la diferencia o diversidad de pensamiento durante el aprendizaje. Condenan que los alumnos por sus diferencias sociales, culturales o cognitivas se vean señalados en sus procesos de aprendizaje, o sean marginados o segregados por no cumplir los estándares de competencias establecidas a un cierto perfil y grado académico; enlistándoles en las grandes filas del rezago.

Los modos heterogéneos del modelo educativo global o estandarizado señalan la diferencia como incapacidad, sin contemplar que ésta, desde el punto de vista de la diversidad, es un hecho natural. Por lo tanto, para desarrollar didácticas justas donde se promuevan prácticas inclusivas es necesario diseñar o proponer actividades de escritura, lectura y oralidad, en donde se destaquen las cualidades de los alumnos y se respeten sus diferencias y desigualdades en sus competencias.

Para lograr este proyecto de inclusión desde el marco de la literacidad y oralidad crítica, es necesario retomar las buenas prácticas que han funcionado en los modelos educativos de la pedagogía crítica, como la dialogicidad y el promover con dichas prácticas la equidad en la enseñanza y el desarrollo de la creatividad. En este escenario es importante, entonces, insistir tanto en las políticas públicas como en las instituciones una educación de calidad a través de la capacitación docente y la innovación didáctica.

Desarrollo académico y su relación con una educación de calidad

La CEPAL (Comisión Educativa para América Latina, 2018) dedicó algunos estudios sobre el rendimiento académico, en donde resaltó que las condicionantes escolares para la adquisición de competencias están determinadas por factores como: la asistencia; la cantidad de alumnos por aula; la calidad en los materiales educativos y una infraestructura adecuada para el cumplimiento de las actividades en la enseñanza. Hace algunas décadas, el rendimiento escolar estaba fuertemente relacionado con los aspectos familiares —nivel de estudios de los padres, economía, más que con las características de la escuela o personal docente— (Woessmann, 2010) pero, de acuerdo con las últimas investigaciones llevadas a cabo por la SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2005) y las Pruebas PISA en América Latina sobre educación (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, 2012, mencionado por la CEPAL, 2018), se pudo observar, que los factores implicados con el bajo rendimiento académico estaban relacionados con: la calidad de los profesores, la calidad en los materiales de estudio, las jornadas aprendizaje o turnos —tiempo de horas para una clase, si asisten por la mañana o por tarde— y las decisiones que toman los directores y profesores de los centros educativos para las actividades académicas y los planes de estudio.

Para evaluar el rezago educativo relacionado con el rendimiento académico la CEPAL (2018) tomó en cuenta las siguientes categorías:

- a. Motivación del estudiante;
- b. Promedio de duración de las clases;
- c. Y, tiempo de refuerzo empleado por los alumnos para su mejor preparación fuera del centro escolar.

En este orden de ideas se puede determinar que el desarrollo académico no depende únicamente de las aptitudes del estudiante, sino de una serie de factores (culturales, sociales y materiales) que se desprenden directamente de las instituciones, las didácticas pedagógicas y el contexto.

El panorama del sistema educativo mexicano que arrojó el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gómez, 2017), basándose en el artículo tercero de la Constitución y la Reforma educativa señala que, la calidad en la educación se puede fortalecer si se toman en cuenta los siguientes aspectos:

1. Analizar al Servicio Profesional Docente.
2. Evaluar la Educación.
3. Incluir leyes generales de igualdad entre hombres y mujeres, eliminando la violencia de género.
4. El trabajo colaborativo.
5. El uso de las tecnologías de información y comunicación para desarrollar una mejor convivencia y aprendizaje para toda la vida.

Por otro lado, el artículo dieciséis sobre los criterios de educación del nuevo modelo educativo para México, en sus apartados IX y X estipula que, una educación de calidad es aquella donde se abarca una formación integral de la persona en sus dimensiones cognoscitivas, éticas, físicas y socioemocionales, porque es la mejor vía para alcanzar el bienestar social y así, contribuir al desarrollo tanto económico como cultural de un país.

Como se puede observar, el nuevo concepto de “educación de calidad” está orientado a trabajar dos perspectivas centrales: el mejoramiento de los modelos de enseñanza/aprendizaje a través de la autonomía de las instituciones educativas para diseñar mejores planes de estudio para sus currículos y en el desarrollo integral de la persona, que incluye no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias de literacidad crítica y digital que exige la vida cotidiana y laboral.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) es una propuesta pedagógica que pretende renovar la educación incorporando nuevamente las humanidades (literatura, filosofía, música y artes en general), para que las prácticas de enseñanza/aprendizaje se desarrollen desde un enfoque sociocultural, lo que implica que la literacidad y la oralidad formen parte ya de este proyecto, renovando el antiguo concepto de alfabetización, entendido como una habilidad

instrumental de la lectoescritura, y estrecha concepción de los actos de habla. Ahora la literacidad se entiende como una competencia que integra la lectura, escritura y narración (clásica y multimodal) a todos los campos disciplinares en la educación.

Narrativa y educación

Los relatos son una pieza importante del saber pedagógico dentro del aula, puesto que a través de ellos se transmite el conocimiento y se legitiman teorías y visiones del mundo, “los maestros utilizan los relatos con la intención de producir cierto efecto en la actitud o carácter de las personas presentes” (Jackson, 1995) en consecuencia, la narración dentro de la escuela adquiere un carácter esencialmente instructivo y epistémico.

De acuerdo con Kuhns (mencionado por Jackson, 1995), todo relato o historia compartida guarda en sí el saber de la comunidad a la que se pertenece, y uno de los principales problemas de la enseñanza es no tomar conciencia de cuáles relatos serían los más adecuados para incluirlos en el currículum, y lograr así ciertos objetivos de aprendizaje. Con respecto a esto, Caamaño (2012) señala que, dentro de los contenidos curriculares se deben abordar cuestiones tanto epistémicas como socioemocionales para poder brindar un verdadero aprendizaje significativo durante su formación. En este sentido, la narrativa (oral, escrita o visual) es un discurso ético y político que equipa a los estudiantes con conocimientos útiles y un pensamiento crítico útil para ser competentes en sus proyectos de vida y aprendizaje.

La función epistémica de los relatos consiste en explorar los estados de conocimiento del individuo (subjetivos e intersubjetivos) para crear nuevas identidades e imaginarios sociales. Todo lo narrable guarda en su estructura una complejidad de sentidos y significados donde la memoria, imaginación y perspectiva son factores que ayudan a crear mundos posibles con los que se alude a distintas posibilidades de comprensión y reproducción social (Bruner, 2012).

Los relatos, además de su aporte al conocimiento, también cumplen una función performativa porque al contar historias implica crear textos desde la experiencia y las

acciones. La narrativa es un discurso que emergen del tiempo, las circunstancias (aspectos) y los modos de hacer y pensar de los individuos, son posturas ideológicas que promueven la acción y el cambio.

Podría decirse entonces que, existe una relación estrecha entre el discurso del relato y los procesos de formación, porque cada historia es una propuesta de pensamiento, una perspectiva diferente en donde las formas de expresión e interpretación son plurales, y es en esa pluralidad donde las temáticas y puntos de vista se tienen como elemento de unión, el uso del tiempo y la identidad (Ricoeur, 2002), los cuales presentan la memoria de una historia referida en un espacio, lugar y situación determinada.

Cros (2017) declara que el uso del tiempo dentro de los textos es esencial porque determina todo aquello que se transcribe, es decir, “de las modalidades de incorporación de la historia, no en el nivel del contenido, sino en el de la forma..., el proceso histórico está profundamente involucrado al proceso de escritura, es un vínculo de formaciones discursivas y las formaciones ideológico-sociales, porque somos sujetos transindividuales que vamos recogiendo las voces del otro, tanto de forma colectiva como individual (p. 31).

La narrativa en la enseñanza abre espacios para que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias de aprendizaje (Reis, 2012), el uso del relato como forma de expresión y configuración del pensamiento transforma el rol del estudiante, de consumidor a productor, colaborando con el saber pedagógico sobre los contenidos curriculares (Gudmundsdottir, 1998), porque dentro de toda narrativa existe un constructo teórico que organiza no sólo lo que se debe o puede enseñar en cada disciplina, sino también las maneras de asimilar e interpretar esas teorías.

De acuerdo con Grossman, Wilson y Shulman (mencionados por Gudmundsdottir, 1998) los componentes del saber pedagógico abarcan dos dimensiones importantes: la psicologización de los temas que se relacionan con qué tipo de contenidos se deben impartir acorde a la sustancia de una disciplina y la dimensión axiológica que recolecta todos los valores y creencias subjetivas acerca de la materia, donde los profesores serán los principales autores de dichos relatos que revelen esas intenciones. Sin embargo, la narrativa es un

proceso cocreador: individuo, sociedad y contexto, en donde la construcción de la realidad sólo es posible en el acto comunicativo y la dialogicidad del conocimiento con la cultura.

Ser consciente de que muy pocos estudiantes entienden la lectura, escritura y oralidad como una vía de conocimiento y creación de ideas propias, fue una de las principales causas para profundizar, sobre los factores o aspectos que intervienen en la calidad de un texto, entendiéndose esta idea de calidad, como la capacidad que tienen los sujetos para mostrar en sus discursos, un sentido crítico, original, lleno de pensamiento autónomo e identidad narrativa (Ricoeur, 2006).

Lo anterior condujo al planteamiento de algunas interrogantes en el estudio, por ejemplo, ¿cómo se puede atender un problema de oralidad y escritura crítica? ¿Qué puedo hacer desde mi práctica docente para que el estudiante aprenda a generar ideas propias, desde la dialogicidad de los textos? ¿A qué recursos de la lengua debo recurrir para ayudar al estudiante a ser una persona letrada en su área? Entendiéndose por letrado, “a la capacidad que tienen las personas para usar sus conocimientos y experiencias en explicaciones ordenadas y fundamentadas con el uso de argumentos lógicos e interpretativos” (Hernández Zamora, 2016, p. 20). Ser letrado en tener los conocimientos y habilidades necesarias para participar de manera efectiva en diferentes espacios y contextos.

De ahí se observó la necesidad de rescatar la voz del estudiante a través de la narrativa, fomentando la construcción de discursos por medio de microrrelatos. No es un secreto que los estudiantes no están logrando empoderarse de su lengua y que se encuentran vulnerables ante el reflejo de sus saberes y la defensa de sus ideas. Un discurso se compone de diversas formas de hablar, escuchar, leer, escribir y pensar la información, se relaciona con formas de conocimiento y actividades sociales reconocibles (Gee, 2008), factores que provienen de la experiencia, mundo social (familia, amigos, comunidad) y las instituciones oficialmente legitimadas, que de alguna manera influyen en la configuración del pensamiento y asimilación de ideologías.

Es claro que la lectura, escritura y oralidad son prácticas necesarias de la comunicación diaria, por eso es tan importante fortalecerlas y reconocer su valor en nuestra formación como personas. Desafortunadamente estas habilidades o prácticas se encuentran

descuidadas en el ámbito de la enseñanza, los resultados registrados por el MOLEC (2019) sobre hábitos lectores y comprensión textual son una muestra de ello y de la ineficiencia metodológica que los docentes hemos tenido respecto a la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad como fuentes de conocimiento y pensamiento crítico.

La literacidad, entendida como la capacidad del ser humano de desarrollarse académica, social y políticamente en la vida a través de sus discursos, permite abrir una puerta de esperanza para el desarrollo del pensamiento crítico y el empoderamiento de la lengua. A partir de la literacidad crítica y la narrativa se espera sea posible crear recursos didácticos que potencialicen las capacidades de los alumnos tanto en el ámbito académico como en el personal.

Planteamiento del problema y metodología de estudio

Durante las últimas décadas se ha dado prioridad a la enseñanza técnica, afectando por supuesto la visión humanística del aprendizaje y las formas de enseñar la lengua dentro de la formación académica. La educación técnica industrial se ha posicionado como un modelo de enseñanza dominante para todas las sociedades capitalistas, sus planes de estudio han influenciado a la mayoría de los currículums; ahora se motiva a educar para la practicidad, la competencia y el trabajo técnico, dejando de lado el aspecto integral de la persona como sus relaciones con la sociedad a través del uso asertivo de su lengua.

Los estudios en una institución de perfil tecnológico e industrial —CETIS, CBTIS, CECYT, por ejemplo—, nunca más en su vida escolar se tomará un curso de literatura, si acaso de redacción. La orientación hacia una formación técnica excluye por completo las humanidades pues, en los términos de la Secretaría de Educación Pública, este sistema busca “formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuve a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país” (Munguía, 2015, p.75).

La educación superior en México adoptó la tendencia de responder principalmente a las necesidades económicas y tecnológicas del país (Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE, 2019), por lo cual, no es sorprendente que el campo de las humanidades se encuentre relegado y afectado principalmente en su área de lectura y escritura. En las últimas estadísticas presentadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) y el Módulo sobre Lectura en México (MOLEC, 2019) se pudo constatar que el comportamiento lector es incierto, en los resultados de las evaluaciones hechas en el 2019 afirman que esta práctica disminuyó considerablemente, registrando una baja del 10 % en comparación a las cifras registradas en el año 2015, que eran de un 84.2 % a diferencia del 74.8 % del mencionado año.

Entre las principales causas o motivos que reportó el MOLEC (2019) por los que la sociedad está dejando de leer se encuentran: la falta de tiempo (47.9 %), poco interés (21.7 %), y la incorporación de medios digitales (foros, blogs, páginas de internet) los cuales comienzan a desplazar poco a poco los materiales impresos.

El descenso de la lectura desde este panorama es inevitable y a pesar de que existe una gran variedad de materiales que se ofrecen al público (entre formatos y medios), los pronósticos son desalentadores, sobre todo si se toma en cuenta que de la poca población que sí lee, sólo las tres cuartas partes comprende los contenidos, pese a tener un grado universitario (MOLEC, 2019).

Será entonces importante cuestionarse, qué grado de responsabilidad tienen las reformas educativas y los diseños curriculares para que estas cifras tan desalentadoras vayan al alza, puesto que todas las pruebas se realizan dentro de los centros escolares y esto de alguna manera refleja la debilidad e ineficiencia del sistema educativo.

La metodología de estudio que se plantea desde la narrativa y literacidad sugiere el uso de un paradigma formativo-narrativo, el cual ha tomado vital importancia en la transferencia del saber pedagógico, porque “los maestros viven en relatos y los utilizan para contar a sus alumnos algo de lo que saben” (McEwan & Egan, 1995, p. 10), otorgando a las historias del aula, una especie de conocimiento situado, creador de nuevas realidades y enfoques. Y, es justamente esta capacidad de “transformación” que tiene el relato, lo que interesa a esta investigación para utilizarle como un recurso de desarrollo y formación.

Si aceptamos que somos seres narrativos donde todo el tiempo se experimentan formas de entender y expresar la realidad, se entenderá mejor la participación política en la comunicación, en donde irremediamente se generan diferentes posturas ideológicas y expresiones culturales. Los discursos en la educación son utilizados como una lucha de representaciones que forjan las relaciones de poder entre quién debe definir y legitimar la verdad de una teoría. Giroux (2003) afirma que,

Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera «información»; en realidad, se lo utiliza como base tanto para «instruir» como para producir subjetividades”. (p. 159)

Para Bruner (2012) la mejor manera de enseñar y aprender es a través del relato, porque brinda una intervención reflexiva y dialógica del conocimiento desarrollando un verdadero sentido en los textos, que profundiza en sus contenidos, negocia sus significados y comparte sus usos. El objetivo de la narrativa en la enseñanza también es ayudar a “expresar las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 2012, p. 27), sucesos que promueven la reflexión y sirven como instrumento emancipador para combatir la hegemonía del pensamiento dominante creando una nueva política de la identidad.

La teoría narrativa plantea un estudio científico de los relatos a través de sus discursos, los cuales se definen en palabras de Todorov (2016) como el plano verbal del relato con propiedades estilísticas y puntos de vista, cuyas expresiones o formas aluden a tiempos, modos y voces (qué se cuenta, cómo se cuenta y quién lo cuenta), aspectos fundamentales de la narratividad, una especie de identidad discursiva que muestra el trabajo que realizan los estudiantes desde su realidad epistémica, política y creativa.

Propuesta didáctica de inclusión para mejorar el desarrollo académico de los estudiantes desde el uso de la narrativa y la literacidad

Este modelo se fundamenta en la inclusión de diversos modos de aprendizaje que desarrolla el ser humano como parte de su vida. De acuerdo con Quiroga y Rodríguez (mencionados por Castro & Guzmán, 2005) los modos de aprender deben entenderse como estilos cognitivos, y cada estilo se manifiesta diferente en las personas, porque representa su experiencia y modos de comportamiento. De tal forma que, el aprendizaje es diferente cualitativa y cuantitativamente en cada estudiante, y para hablar de un modelo de inclusión pedagógico habrá que tomar en cuenta dichas diferencias, y recurrir a una didáctica factible para todos y que forme parte de la naturaleza humana.

Partiendo de esto, se propone a la narrativa como un modelo pedagógico incluyente en la enseñanza, puesto que en ella cabe la posibilidad de experimentar con diversos estilos de explorar y configurar el conocimiento. Sus elementos estructurales pueden trasladarse a diversos tipos de escritura y oralidad (como la creación de microrrelatos e historietas), como un recurso pedagógico en donde los estudiantes pueden acercarse de manera creativa al conocimiento

La suma de elementos estructurales del relato (uso de personajes, acciones, tiempos, escenarios y modos) facilitan el desarrollo de una “identidad narrativa” que identifica y representa a los discentes en sus interacciones dialógicas con los textos. De acuerdo con Ricoeur (2006), el relato puede llevarse más allá del campo literario porque se relaciona con diversos aspectos del ser humano que comprenden sus vivencias, recuerdos, valores y relaciones sociales desde una dimensión ética, política y epistémica. Construir relatos dota al individuo de ideas propias y nuevas perspectivas de sentido alejándolo del reproducionismo de la información.

La narrativa como modelo pedagógico incluyente tiene como fin mostrar el proceso creador del estudiante cuando lee o escribe un texto, resultado de la apropiación de ciertas ideas o contenidos como parte de sus aprendizajes; también contempla la posibilidad de generar una relación de inclusión sociocognitiva en donde los estudiantes a través de sus discursos puedan ser escuchados y se produzca un interés mutuo por la diversidad de

pensamiento y, por último, producir una relación de afiliación y pertenencia en donde exista una vinculación de la vida con los textos por medio de una identidad y creatividad narrativa, que no implique un mero artificio del lenguaje, sino un proceso de formación donde el relato se presenta como una oportunidad para la aprehensión de conocimientos.

Conclusiones

Dentro de la escuela se deben promover modelos educativos que promuevan la inclusión desde la práctica conjunta, en donde maestros padres y alumnos se integren a un estado agentivo de progreso, respetando las singularidades sin tratar de eliminarlas. La educación inclusiva tiene como finalidad integrar al individuo desde la equidad más que de la igualdad, debe fomentar el aprendizaje rechazando cualquier tipo de exclusión, para construir una sociedad más justa y con mejores oportunidades. La homogenización de la enseñanza ha demostrado su ineficiencia ante las necesidades reales de los estudiantes, “cada persona aprende a su manera y ritmo” y la enseñanza debe centrarse en contextos específicos y espacios culturales y políticos.

La idea de inclusión e integración lleva consigo la idea de “hacer y aprender con el otro”, en donde las personas no se sientan segregadas ni marginadas, y las formas de democratizar el conocimiento tomen en cuenta las distintas literacidades e intereses.

El sendero de la educación debe ser un camino lleno de oportunidades que posibilite a todos los seres humanos a descubrir y potencializar sus capacidades para ser eficientes en la vida y la convivencia social. La educación inclusiva se fundamenta principalmente en aspectos cognitivos, emocionales y creativos de las personas, elementos que se contemplan en los cuatro pilares de la educación: aprender a saber, aprender hacer, aprender a ser y aprender a vivir.

Es importante señalar que ningún tipo de conocimiento se transmite puro porque los paradigmas de enseñanza se encuentran inmersos en distintos contextos socioculturales. De tal manera que las formas de enseñanza/aprendizaje están estrechamente relacionadas con los sistemas de valores, creencias e ideologías de las personas. La razón fundamental que hace valioso al relato como un modelo pedagógico incluyente, es su capacidad de crear

símbolos y democratizar el conocimiento a través de la comunicación y el diálogo de las ideas. Cada texto o relato representa en su materialidad, modos y formas de reordenar la realidad desde las propias capacidades e intenciones, el relato pone en juego distintas habilidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales que parten del contexto cultural y político de los estudiantes.

Desde un punto de vista semiótico los textos son considerados artefactos semánticos que permiten regular, en cierto modo, el aspecto tanto cognitivo como volitivo del aprendizaje. La dialogicidad del relato permite a los estudiantes reconocer las relaciones de desigualdad, dominación o jerarquía que se pudieran presentar con respecto al control del conocimiento o presentación de la información. Establece una relación de tensión entre el saber pedagógico y el cotidiano y una relación de inclusión socio-cognitiva, puesto que, los estudiantes al ser escuchados a través de sus historias fomentan la socialización del conocimiento y la escucha ética en el aula, favoreciendo así los procesos de subjetividad e intersubjetividad de la comunicación como prioridad de una educación democrática y formativa.

Referencias

- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bonilla, E. (2018). El Modelo Educativo. In INEE (2018). *La Reforma Educativa. Avances y Desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Caamaño, C. (2012). La Narrativa en la Enseñanza. <https://www.camaradellibro.com.uy/wpcontent/uploads/2012/03/ART%20C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LANARRACI%20C3%93N-Y-LA-EDUCACI%20C3%93N.pdf>
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2008). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 8 (2), 353-374.

- Castro, S., & Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, (58),
- CEPAL. (2018). *Perspectivas económicas de América Latina 2018: repensando las instituciones para el desarrollo*. CEPAL.
- Cros, E. (2017). Hacia una teoría Sociocrítica del texto. *La palabra*, 31, 29-38.
- Correa- Arias, C. (2017). *Itinerarios Catoriales en el desarrollo de marcos teóricos y epistémicos*. Octaedro.
- Freire, P. (2019). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2015). *Literary and Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. & MCLAREN, P. L. (2003). Por una pedagogía crítica. SILVA, T. T; MOREIRA, AF (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 4.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza, antología crítica*. Amorrortu.
- Gómez, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 143-163.
- Gudmundsdottir, S. (1995). La Naturaleza Narrativa del Saber Pedagógico. In H. M. Egan, *La Narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://bit.ly/3pltWt2>
- INEGI (2019). *Modulo sobre Lectura (MOLEC)*. INEGI.
- INEE (2018). *La reforma educativa. Avances y Desafíos*. Fondo de Cultura Económica
- Jackson, P. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. In H. M. Egan, *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores

- Martínez Bordón, A. C., & Navarro Arredondo, A. C. (2018). La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024.
- Martínez, M. & Martínez, M. I. (2018). Hacia una didáctica para educar en y para la diversidad. Tomado de Martínez, M. (2018). *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- McEwan, H. & Egan, K. (1995). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- MOLEC. (2019). Módulo sobre lectura. Principales resultados, febrero 2019. México. En Vargas, G. A. T. (2021). Las librerías universitarias como generadoras de lectores. *Bibliographica*, 4, (1), 223-238.
- Munguía, M. E. (2015). Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36 (79), 67-85.
- Orrú, S. (2018). El reinventar de la inclusión. Desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender. USA: Global South.
- Palmero, M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.
- Reis, P. (2012). Narrativa de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Universidad Internacional de Andalucía.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Sánchez, N., Sandoval, É., Goyeneche, R., Gallego, E., & Aristizabal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 3 (10), 41.

- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:
- SERCE. (2008). Resultados Nacionales. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. México: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. En Díaz Gutiérrez, M., & Flores Vázquez, G. (2008). *Resultados nacionales: segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006 (SERCE)* (No. Sirsi) i9789685924290). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México).
- Serrano de Moreno, S., & de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Street, B. V. (2008). Nuevas Alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30 (2), 41-69.
- Torres, J., & Ordóñez, L. (2011). *Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia*. Praxis: revista del Departamento de Filosofía, (66), 181-190.
- Todorov, T. (2016). *Análisis estructural del relato*. Ediciones Coyoacán
- UNESCO. (2017). La Alfabetización funcional: cómo y por qué. París. Publicado en la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Place de Fontenoy, 7523 París 07 SP, Francia.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y Discurso*. Gedisa.

Abordar lenguaje inclusivo desde la literacidad como recurso didáctico que promueve la inclusión y diversidad

Carlos Alberto Morgado Galván

El problema de fondo que se plantea cuando surgen excusas para llevar a cabo la integración y la valoración de la diversidad, tiene mucho que ver con la educación para la convivencia. Dra. Martha Vergara Fregoso

Resumen

Actualmente, el lenguaje inclusivo es un tema polémico y crucial para abordar la diversidad e inclusión, debido a que existen posturas que se contradicen sobre la conceptualización y visión de este recurso dentro de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en las instituciones educativas. Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo el dar a conocer una propuesta didáctica para abordar las necesidades sociales y culturales en relación con la inclusión y la diversidad. El resultado de este estudio es la valoración de la literacidad como una herramienta que postula a la lectura como un medio de comprensión de nuestro entorno de forma crítica y empática y, a su vez, a la escritura como medio del lenguaje para resignificar realidades.

Palabras clave: Lenguaje inclusivo, literacidad, inclusión y diversidad.

Introducción

Frente a una sociedad en la que el reconocimiento y la valoración de la diversidad tiene una mayor presencia, se reconoce la importancia de fomentar los valores, recursos, medios y contenidos que promuevan la inclusión. Por esta razón, se identifica la necesidad de comenzar con esta sinergia dentro de los libros educativos que utilizan los alumnos y las alumnas de nivel básico y medio superior; además, son espacios en los que se pueden implementar las habilidades y estrategias de la literacidad para fomentar no sólo el

pensamiento crítico, sino también una actitud de compromiso y solidaridad por la construcción de espacios de bienestar común.

Para desarrollar el siguiente trabajo, es necesario actualizar a las personas que desarrollan los contenidos con los nuevos criterios establecidos por el Gobierno de México, específicamente, el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) sobre el lenguaje inclusivo y desde la literacidad. De esta manera, se favorece que dentro de las prácticas educativas se trabajen modelos pedagógicos inclusivos desde el lenguaje.

La propuesta que se presenta en este texto además de fomentar el lenguaje inclusivo pretende, desde el ámbito de la literacidad, brindar las orientaciones para la implementación y valoración tanto de la diversidad, la flexibilidad como adaptabilidad de la oferta educativa a los contextos sociales y a las condiciones de las personas. Como punto de partida se consideran los materiales y recursos educativos elaborados en el departamento que tiene por nombre “Desarrollo de contenidos”, perteneciente a una editorial que trabaja específicamente para los espacios escolares.¹

En resumen, la meta del presente proyecto consiste en constatar la importancia de la enseñanza y el uso del lenguaje inclusivo dentro de los libros educativos con el fin de promover una educación de calidad que lleve a los cambios en los modos de concebir la diversidad, las convivencias e interacciones tanto en los que espacios físicos como digitales que se afrontan alumnos, padres de familia y docentes, que sin duda se evidenciarán en un cambio social.

Construcciones teóricas

Antes de abordar el lenguaje inclusivo es importante tener las bases que promueven esta herramienta como cambio social de integración y bienestar, es decir, la inclusión. Como primer pilar, es importante conocer que, la **inclusión** se considerada en el ámbito social como una virtud que promueve los valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas tengan tanto las oportunidades como los recursos

¹ Por cuestiones de privacidad el nombre de la editorial se suprime.

necesarios para participar plenamente en todas las esferas de la sociedad (Real Academia Española, 2021).

Como segundo término o pilar está la **diversidad**, que se abordada como un principio ético, y que refiere a la diferencia o distinción entre personas; en el ámbito cultural, según Zacarías (2014), tiene como fin la multiplicidad, la convivencia y la interacción de las diferentes culturas coexistentes y expresiones —étnico, sexual, origen, etcétera—.

Por último, para que una sociedad diversa viva dentro de los sistemas de inclusión, es necesaria la equidad, y ésta es entendida como las cualidades, los espacios, las estancias o las herramientas que brindan a cada individuo lo que se merece en función de sus méritos o condiciones (RAE, 2021).

Es de suma importancia reconocer que, ninguno de los términos puede colocarse en forma jerárquica, por el contrario, estos pilares deben emplearse de forma horizontal entre individuos o comunidades, y de manera transversal con todas las esferas que competen a la humanidad. Pero, para este proyecto el tema se delimitará concretamente en el ámbito educativo y al equipo editorial que construye los libros y los recursos didácticos pensados como guía o apoyo de la enseñanza.

La relevancia de la práctica y promoción de los principios de inclusión, equidad y diversidad en una sociedad multicultural remite a que todo sistema educativo debe estar organizado a partir de las orientaciones hacia el respeto y la valoración de la multiculturalidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones de las personas (Pano, et al., 2014, p.70). Dicho en otras palabras, la importancia de una educación inclusiva está en la facilitación del aprendizaje y la interacción de todo individuo o grupo comunitario, en cualquier expresión o ámbito de su diversidad, de manera efectiva, lo que brinda espacios cualificados para el crecimiento y desarrollo de todos de forma equitativa.

No obstante, la diversidad e inclusión son términos tan complejos que, al ponerlos en la práctica, requieren un cuidado de los valores, normativas, estrategias y lenguaje para no desfavorecer a la minoría o uniformar lo mayoritario. Por este motivo, en términos funcional-estructuralistas, la sociedad se caracteriza por la racionalidad de la necesidad para la

reproducción de la existencia” (Estrada, 2007, p. 38). De ahí que, es trascendental generar un sentido crítico, activo y responsable en los individuos por lo comunitario —concretamente, desde el lenguaje—, puesto que, al ser partícipes de una comunidad, cada persona tiene una funcionalidad en las estructuras y éstas están determinadas por la política, la educación y la moralidad de una sociedad. Y ésta no siempre puede estar situada en lo conveniente u objetivo para una población diversa. Al no actuar y al descuidar la minoría de la población, se gestiona una exclusión que puede desarrollar otras problemáticas en diferentes índoles o ámbitos:

“La banalidad del mal no es un fenómeno moral ni de la voluntad, sino de la ausencia de la facultad de juicio, de la incapacidad de pensar la diferencia...”. (Estrada, 2007,p 40)

Una forma de contrarrestar la indiferencia, la ausencia de juicio crítico y la exclusión de la sociedad, es promoviendo desde el lenguaje, específicamente, desde la educación, una actualización sobre el reconocimiento de la diversidad, equidad e inclusión y todo ello puede ser desde el lenguaje inclusivo.

El trabajar desde el lenguaje inclusivo permite tener no sólo los fundamentos lingüísticos, sino que se trabaja con los objetivos con los que se desarrolla las sociedades contemporáneas, por ejemplo, democratizar el lenguaje, visibilizar a todos los integrantes, de forma equitativa de una comunidad, lograr que las relaciones interpersonales en sus distintas expresiones sean igualitarias y transparentes. Estos aspectos puestos en la práctica, y desde el lenguaje, minorizan la exclusión paulatinamente.

Para abordar estos aspectos desde la literacidad se propone tomar ciertos enfoques de esta disciplina, por ejemplo, en el estudio de las prácticas sociales está David Barton y a Mary Hamilton (2004); para el análisis de los niveles de literacidad a Daniel Cassany (2006); sobre las habilidades y competencias de la literacidad, se encuentra Mónica Márquez (2017).

Si bien es cierto que el lenguaje inclusivo desde la educación tiene como fin el contribuir al desarrollo de sociedades más justas, empáticas, solidarias, comprometidas; entonces, surge la siguiente interrogante: ¿cómo se puede impulsar una inclusión desde la literacidad? Para responder, es necesario entender la literacidad no sólo como las habilidades

tanto de lectura como escritura, sino que se debe replantear como una disciplina que genera habilidades, destrezas y competencias desde contextos sociales específicos, por tanto, nos lleva a la comprensión de las ideologías que se gestionan en las prácticas letradas; las identidades y estatus que estas habilidades forman a partir de su contexto en donde se aprenden; los valores y representaciones culturales que se forman a partir de los discursos escritos y orales, por mencionar algunos ejemplos. En pocas palabras, el enfoque de estudio de la disciplina en mención favorece, de forma crítica, la integración e identificación de las prácticas letradas como espacios y herramientas que promueven la diversidad e inclusión en las personas y comunidades, puesto que ayuda a leer su entorno, comprender sus interacciones, y a valorar los vínculos sociales a partir de su cultura.

Ahora bien, la literacidad al ser una disciplina que estudia al individuo y a las comunidades en relación con sus prácticas letradas, se convierte en un medio y un recurso para construir de manera asertiva un lenguaje inclusivo, debido a que, desde la lectura y escritura como expresiones del lenguaje, se gestiona la forma de pensar, comprender e interactuar, lo que lleva a generar cambios de forma inductiva.

Para emplear la literacidad y el lenguaje inclusivo, se postulan los siguientes lineamientos:

1. *Conocer el contexto.* Estudiar la dimensión personal y comunitaria de las personas implica el reconocimiento y la valoración de su realidad, historicidad, principios, ideologías, creencias y, sobre todo, la forma en cómo se relación con los demás y su entorno a partir de estos aspectos. Por tanto, la literacidad favorece el vincular el lenguaje de forma empática, responsable, solidaria, entre otros.
2. *Fomentar la reflexión.* La inclusión no es una práctica teórica, por el contrario, pensarla y analizarla compromete a los cambios actitudinales y sociales para promoverla, dicho de otra forma, es una praxis.
3. *Identificar las dificultades y fortalezas sociales y personas.* La literacidad con lleva un análisis de las prácticas sociales, por ende, se identifican las áreas en las que los individuos o colectividades presentan alguna situación de exclusión. Al ser

conscientes de estos factores se puede emplear una solución o una estrategia para abordar esta realidad.

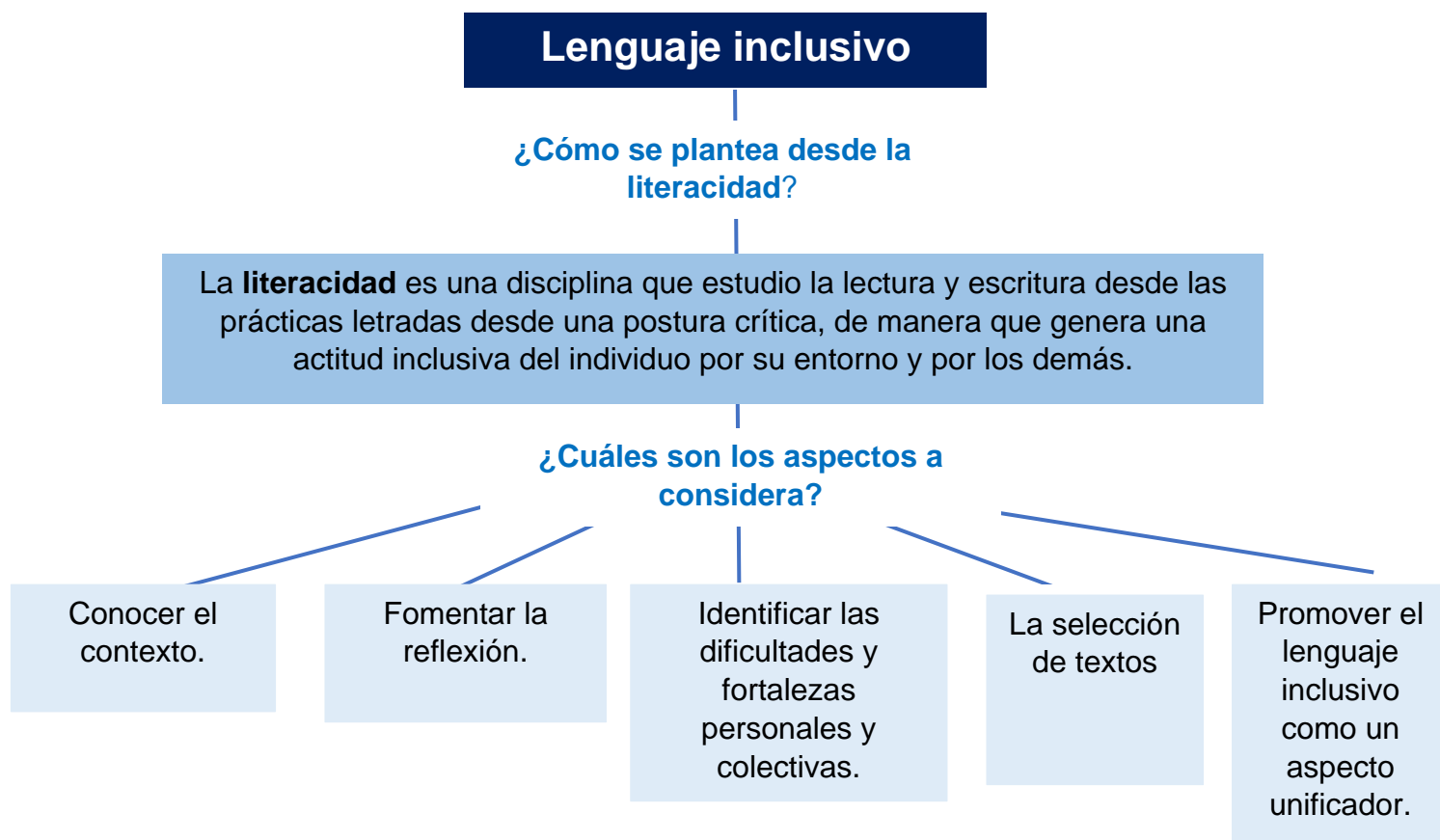
4. La selección de textos. Aunque el proyecto se piensa desde los espacios educativos, éstos deben ser planteados para implementarse de forma transversal, es decir, los textos que se sugieren deben llevar a las personas a generar una crítica de su entorno, una comprensión de la diversidad social y situarlos a contextos en los que ellos puedan ejercer los valores o principios de la inclusión.

5. Promover el lenguaje como un aspecto unificador. Si bien es cierto que los códigos orales y escritos al estar determinados por un contexto social o cultural, éstos generan identidades, y es aquí donde se puede gestionar una posible problemática, puesto que al hablar de este término se tiende a buscar las diferenciaciones o distinciones, elemento propio de la exclusión. Para evitar esta cuestión, es de suma importancia plantear el lenguaje como un medio unificador que además de generar identidades, es posible crear puentes de comunicación, solidaridad y empatía. Por tanto, el lenguaje se plantea como un diálogo, un discurso, un medio en donde los individuos son capaces de reconocerse, valorarse e integrarse.

Con estas premisas y consideraciones, y con la finalidad de evidenciar la relevancia de la literacidad para la promoción del lenguaje inclusivo de forma asertiva y a su vez, dar calidad a los aprendizajes en relación con las condiciones del contexto de las personas o comunidades, y en este caso, desde las prácticas educativas. como síntesis de estos puntos se presenta la figura 1.

Figura 1

Implementación de la literacidad para el desarrollo de un lenguaje inclusivo



En esta estructura los objetivos están pensados como cooperativos, tanto en el trabajo con alumnos y maestros; maestros y comunidad educativa; comunidad educativa y sociedad. La consecución de esta implementación desde el lenguaje inclusivo incita a que la lectura y escritura estén pensadas a que sean habilidades activas, es decir, con el fin de poner en práctica en la sociedad y en relación con los principios de la inclusión.

Retomando la preocupación por la inclusión, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación,

En conclusión, esta propuesta pretende trabajar inclusivamente desde el lenguaje y la literacidad en los materiales educativos, tanto impresos como digitales, con la finalidad de

promover valores, medios, herramientas e ideas que sustenten la equidad y el respeto a la diversidad, para así crear espacios de bienestar para todos.

Diagnóstico

La educación es el medio por el cual la sociedad se forma y moldea de manera que, la construcción del bienestar común, el fomento de valores y principios morales, la orientación y construcción identitaria tanto del individuo como la sociedad se da a través de ella. Por esta razón, es importante renovar los saberes y aprendizajes adquiridos en las instituciones educativas para responder a los retos, problemáticas y necesidades que las sociedades contemporáneas afrontan, concretamente, la inclusión.

El curso de *Modelos Pedagógicos Inclusivos* impartido por la Dra. Martha Vergara Fregoso, en la Maestría en Literacidad dentro de la Universidad de Guadalajara, es el cimiento, análisis y base para la construcción de esta propuesta incluyente. El objetivo de este curso surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la mayoría de los sistemas educativos y las estructuras sociales; a pesar de los significativos esfuerzos que se invierten por promover un lenguaje inclusivo, éste sigue caracterizándose por una ideología política y o fragmentaria, puesto que no se acoge y unifica dentro de una comunidad dinámica. Por este motivo, el curso en mención se vuelve un laboratorio para plantear la inclusión en sus diversas expresiones o bien, desde los diversos espacios en los que es necesario cuestionarla.

Entre los retos que enfrentan las instituciones educativas para emplear modelos pedagógicos inclusivos se encuentra la falta de recursos didácticos específicos sobre el tema en cuestión, concretamente desde el lenguaje.

Frente a esta realidad, los docentes y alumnos al no tener conciencia de las ideas y comportamientos que se generan en su lenguaje en relación con la exclusión, la intención de promover la inclusión se vuelve un reto complejo para las instituciones educativas. La Dra. Marta Vergara al respecto, menciona que:

La visión de la educación inclusiva continúa siendo, sin embargo, muy limitada: no se consideran aún dentro de la diversidad las necesidades que están fuera de la discapacidad, como el ser víctima de maltrato, el ser desplazado, vivir en situación de

privación socioeconómica y cultural y/o en situación de riesgo social. (Vergara y Alegría, 2010, p. 24)

De esta manera se evidencia que uno de los puntos iniciales para trabajar la educación inclusiva es la comprensión correcta de ésta, en otras palabras, visualizar estos métodos educativos como procesos que brindan las diferentes estrategias, medios o herramientas para integrar e interactuar con la diversidad existente en el aula es la forma correcta de trabajar con la educación inclusiva.

Para lograr un trabajo adecuado con la inclusión, la Dra. Martha Fregoso (2010) propone los siguientes aspectos: sensibilizar a los miembros de las comunidades educativas; promocionar apoyo tanto de las iniciativas como gestiones dirigidas a garantizar en el marco normativo legal para la atención de la diversidad; actualizar a los agentes sociales involucrados, y por último, la promoción y el desarrollo de investigaciones básicas y aplicadas en la base teórica y metodológica para la intervención.

Con miras a trabajar todos estos componentes de la problemática de promover la diversidad, equidad e inclusión en las escuelas, se propone fortalecer el lenguaje inclusivo, desde la literacidad, como medio y herramienta para hacer conciencia de la realidad de nuestro entorno, promover los valores y principios para generar una convivencia equitativa y, por último, enseñar tanto a docentes como alumnos la importancia de la inclusión en la sociedad. Para fortalecer esta idea se cita a Verdugo y Rodríguez (2008) sobre el tema: “los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada” (pág. 1).

Cabe mencionar que la reforma del artículo 3° de la Constitución mexicana abre una gran oportunidad para capacitar a los docentes en la implementación de la literacidad dentro del aula y en los programas estudio; a su vez, esta línea de trabajo es un espacio para que los estudiantes desarrollen sus competencias de lectura y escritura desde las tres concepciones que propone Cassany (2006): lingüístico, psicolingüístico y sociocultural (p.25). Para el doctor en lenguas y literatura Cassany (2006), la **literacidad** es entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la

competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto (p.17).

Avanzar hacia la inclusión desde la literacidad supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación.

En resumen, la literacidad además de brindar las herramientas para fomentar un pensamiento crítico de nuestro entorno, se vuelve un espacio para desarrollar estrategias que fomenten el crecimiento de la sociedad, en este caso, el uso del lenguaje se vuelve una herramienta que genera espacios de integración, reconocimiento, aceptación y respeto.

Población destinataria

La población destinataria directa son los colaboradores en la empresa editorial, concretamente, las personas que integran el área de Desarrollo de contenidos.

El equipo laboral de esta área es la encargada de desarrollar los contenidos educativos, desde nivel básico hasta medio superior, apegados a los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública (SEP). A su vez, son los responsables de mantener la vigencia de los recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje según los requerimientos y necesidades que presenten tanto las instituciones como comunidades educativas.

Las personas que integran este departamento son profesionales en las áreas de humanidades, ciencias sociales, naturales, matemáticas, etcétera; y rondan entre los 30 y 40 años de edad. La población destinataria indirecta son los distribuidores de los materiales de la editorial y, por otro lado, los profesores y estudiantes que utilicen los materiales o recursos educativos de la editorial. De esta manera se estará actualizando desde la enseñanza y aprendizaje la diversidad, equidad e inclusión desde el lenguaje empleado en las diferentes asignaturas escolares que cursan esta población.

Finalmente, como plantea Prieto Castillo (1992) no se puede educar en soledad, este proyecto está visualizado para trabajar en redes o dentro de sistemas de colaboración, de forma que la meta se logra en la medida que la participación de todos los integrantes: escritores, desarrolladores de contenidos, docentes y estudiantes, estén inmersos en el aprendizaje y promoción del lenguaje inclusivo en todos los ámbitos en los que interactúan a diario. Esta clasificación se muestra en la figura 2.

Figura 2

Tipo de destinatarios

Destinatarios directos	Cuatro personas colaboradoras de Montenegro Editores, concretamente en el departamento de Desarrollo de contenidos.
Destinatarios indirectos	Docentes y estudiantes que trabajan con los materiales o recursos educativos de Montenegro editores.

Actores sociales involucrados

Cabe resaltar que se tomarán en cuenta los lineamientos de algunas estancias sociales no de forma directa, es decir, se emplearán los recursos emitidos por estas instituciones para desarrollar los trabajos y acciones del lenguaje inclusivo.

Como primera instancia u organismo, se tomará en cuenta el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), quien es un Órgano Público para promocionar la asistencia social. La segunda instancia u organismo es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), quien tiene como objetivo organizar y garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia, de manera que asegure su bienestar en todo el mundo.

Los materiales y lineamientos de estas instancias sociales serán las bases para promover la inclusión a través del lenguaje y por medio de los recursos didácticos de la editorial.

Cabe mencionar que los profesionales tanto autores, distribuidores y docentes, todavía no están orientados a la diversidad existente en las aulas, “pues los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo sin problemas de rendimiento.

Ante esta realidad, es relevante que los actores conozcan la literacidad como una herramienta que brinda calidad a la educación, pues se centra en los procesos cognitivos, sociales y culturales del individuo, lo que garantiza el trabajo inclusivo. Además, la enseñanza de esta disciplina desde los materiales educativos y en la implementación del aula, debe ser para la vida, no sólo como algo estático o apegado a una teoría. Para lograr este tipo de educación desde la literacidad, es relevante generar la conciencia del lenguaje inclusivo, como el medio para el reconocimiento y valorización de las personas y su realidad. Por ende, este es flexible a los retos que pueden afrontar, sea por el contenido educativo o bien, por el contexto en que se determinan las aulas.

Finalmente, los actores al ver lo imprescindible de tener una buena formación para actuar de acuerdo con los principios del lenguaje y la educación inclusiva, fortalecen el trabajo horizontal y no se pierden los cimientos de un trabajo bien hecho dentro del aula.

Propuesta de formación profesional en los colaboradores

Se pretende tener un acercamiento y capacitación del lenguaje inclusivo a través de la *Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género*, así como la *Guía y recomendaciones sobre el lenguaje incluyente en la comunicación institucional*. Asimismo, se actualizará al equipo sobre las habilidades y competencias de la literacidad implementadas al campo editorial.

Posteriormente, los colaboradores del área de Desarrollo de producto serán los encargados de generar los lineamientos y estrategias sobre el tema, y desde la literacidad. Primero, organizarán los estatutos para el *Manual editorial* de la empresa, en donde se reflejará los estándares para trabajar la inclusión; después, generarán productos, cápsulas y herramientas para implementar tanto en los materiales impresos como digitales desde el enfoque de la literacidad.

Al contar con los lineamientos y los primeros materiales, los mismos colaboradores del departamento, serán los encargados de explicar el trabajo transversal con los otros departamentos de manera que, se genere una misma sintonía sobre la importancia del trabajo inclusivo.

A continuación, el encargado del departamento de Desarrollo de producto tendrá una reunión de formación con los colaboradores de la empresa para actualizarlos en el conocimiento y uso de la diversidad, equidad e inclusión de los nuevos materiales desde la literacidad.

Por último, los distribuidores serán los encargados de compartir dicha actualización para trabajar los materiales impresos y digitales de forma sistémica con los docentes y alumnos.

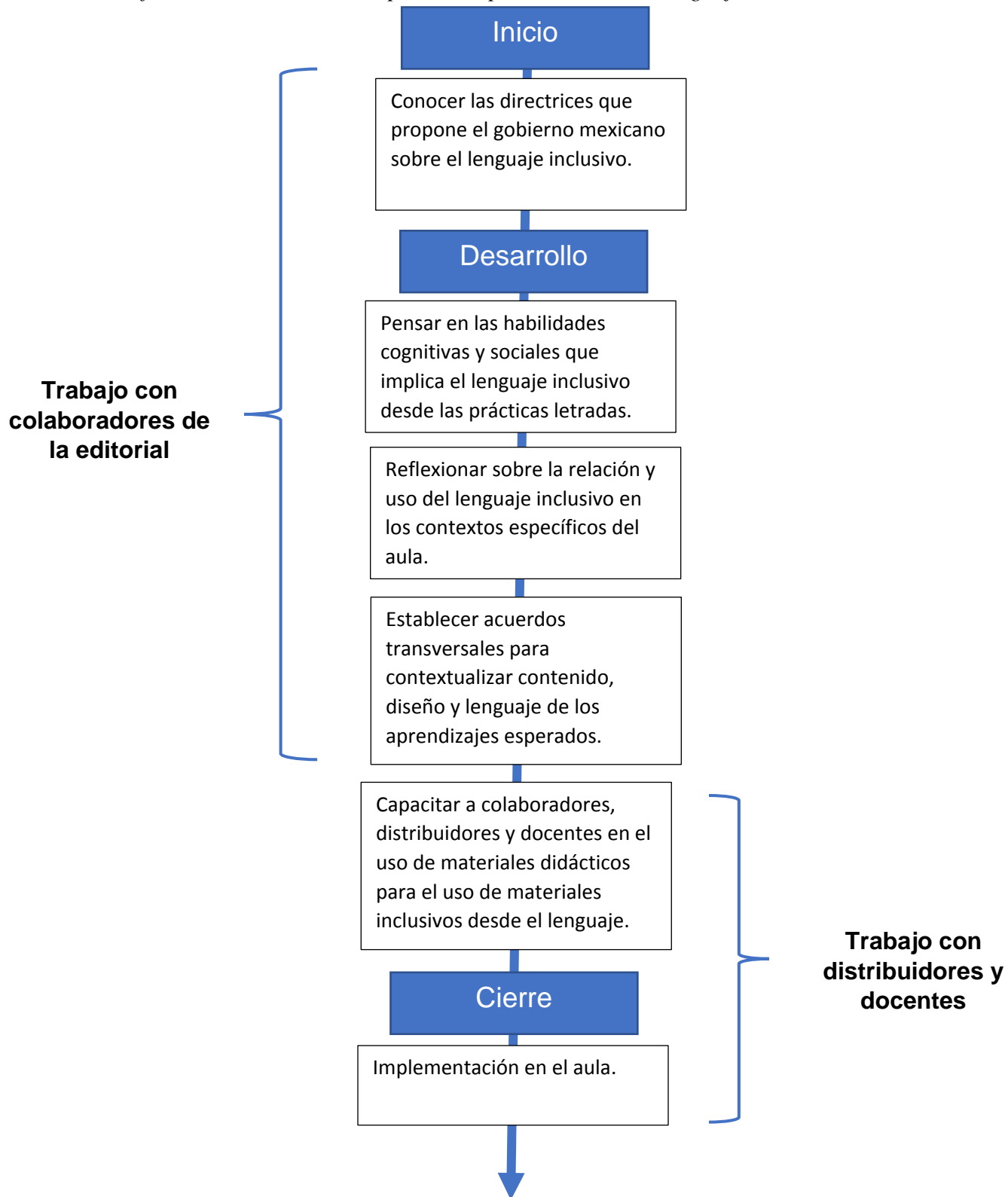
Como objetivo general o principal se plantea lo siguiente: fomentar el lenguaje inclusivo desde la literacidad en los materiales educativos elaborados dentro del del departamento Desarrollo del producto, con la finalidad de promover la diversidad, inclusión y equidad desde el código escrito y los recursos didácticos. Por otro lado, para mencionar los objetivos específicos que se desglosan de lo dicho anteriormente, se enlistan los siguientes puntos.

- Conocer las nuevas directrices que propone el Gobierno de México en relación con el lenguaje inclusivo.
- Conocer las estrategias y herramientas de la literacidad en la producción de recursos didácticos con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico.
- Establecer acuerdos transversales entre departamentos (Desarrollo del producto, Corrección y Estilo, y Diseño) para emplear las normas y principios del lenguaje inclusivo tanto en los productos como materiales educativos.
- Promover el trabajo social, educativo y político sobre el lenguaje inclusivo, con la intención de fomentar la diversidad, equidad e inclusión en docentes y alumnos.

Para una mayor comprensión de lo mencionado hasta este momento, se presenta la Figura 3 que sintetiza el proceso de trabajo.

Figura 3

Proceso de formación en literacidad para la implementación del lenguaje inclusivo



Metas

Lograr que todos los colaboradores del departamento de Desarrollo de contenidos conozcan los criterios y fundamentos la lengua inclusiva propuestos por el gobierno de México, por UNICEF Y por el DIF.

Promover nuevos recursos, didácticos en todos los grados académicos con los que se trabaja, en los que se emplee la literacidad, el lenguaje inclusivo en las palabras, el contenido y las ilustraciones. Elaborar cápsulas inclusivas para los libros educativos, en donde se promueva el lenguaje inclusivo como: lenguaje de señas, lenguaje inclusivo de género, y el reconocimiento de la adversidad, por mencionar algunos ejemplos.

Lograr esto desde los materiales o recursos didácticos, es una manera de trabajar de manera innovadora la inclusión, puesto que no sólo se mencionan situaciones a trabajar, sino que se incita a fortalecer esta adquisición de habilidades desde el trabajo cognitivo en el aula. Para complementar lo dicho hasta este momento, Verdugo y Ramírez (2008) nos dicen lo siguiente:

Los cambios en la educación se producen con cierta lentitud, e incrementar la tolerancia hacia todos los alumnos requiere el desarrollo de estrategias y procesos que ordenen las maneras de atender con eficacia a los mismos. Solo acciones bien coordinadas entre los profesionales, los centros educativos y la administración, junto a la participación familiar más activa garantizan el éxito y la permanencia de los cambios requeridos en los centros educativos. (pág. 6)

En resumen, esta propuesta está planteada para impactar de forma procesual en los sistemas de enseñanza. En la medida en la que se implemente la literacidad en el aula será la relevancia para trabajar desde los contextos sociales, emocionales y culturales de los alumnos, lo que permite desde un inicio, generar las condiciones y principios para una inclusión educativa.

Sostenibilidad de las acciones a futuro

Las líneas de acción y las metas para emplear el lenguaje inclusivo se centran en fortalecer el conocimiento y la importancia de promover en la sociedad la equidad, diversidad e inclusión desde la educación. Por este motivo, se pretende que los desarrolladores de contenidos a su vez que se actualicen en el tema , después lo hagan con distribuidores, docentes y alumnos.

Se espera que los materiales o recursos educativos desarrollados bajo el lenguaje inclusivo fomenten y sostengan los valores para una sociedad inclusiva. Y de esta manera se instruya de forma asertiva sobre el reconocimiento de la diversidad y cómo relacionarse con ella desde el lenguaje.

Los proyectos que se formulen desde la literacidad deben generar una colección de trabajo que estén apegados a las necesidades y realidades tanto de las personas como de las comunidades. Por esta razón se mencionan las siguientes acciones como puntos de evaluación para concientizar el desarrollo del objetivo del proyecto hasta aquí mencionado.

1. Materiales de calidad. Recursos didácticos que estén pensados en la realidad social, económico y cultural de la comunidad educativa, de manera que los contenidos acercan a los alumnos y docentes al trabajo concreto de su realidad.
2. Promoción de un lenguaje incluyente. Los materiales estarán pensados en un lenguaje activo, concreto y dinámico, que sitúe a los alumnos y docentes a reflexionar sobre el uso de las palabras, y si éstas los integran o a los alejan de su entorno y de los demás. De este modo se habla de un lenguaje inclusivo dependiente de la experiencia y no de un marco teórico y moral.
3. Fomentar el lenguaje a través de una lectura y una escritura activa. Los materiales estarán pensados en que los llevará a una postura crítica y a su vez, comprometida con su entorno.
4. Conocimiento de las prácticas letradas. Cuando los individuos son conscientes de las prácticas que ejercen, tendrán la habilidad de reconocer con mayor agilidad las ideologías o discursos en los que se encuentran inmersos. De esta manera se evitarán

los peligros de usar los lenguajes inclusivos propuestos por instituciones o con fines políticos.

Por último, este proyecto se pretende fundamentar y plasmar en los manuales institucionales de la editorial de manera que, el lenguaje inclusivo sea un principio fundamental para el desarrollo de cualquier contenido, herramienta o recurso educativo.

Conclusiones

Existe la necesidad de vincular la literacidad en el ámbito académico, debido que es una herramienta que parte del contexto social y cultural de los sujetos, y con ello promueve la lectura crítica de los textos en relación con su realidad. Dicho de otro modo, concientiza a las personas de su interacción de sí mismo, con los otros y con su entorno.

Además, la literacidad al concebirse como una habilidad social permite partir del contexto específico de las personas y comunidades, por esta razón se identifican las necesidades u oportunidades con las que se puede trabajar, y así evitar la exclusión. Fomentar esta disciplina permitirá a los colaboradores genera consciencia no sólo de las interacciones personales, sino de los espacios y herramientas necesarias para que logre la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones.

El resultado de este proceso es la aceptación a la diversidad e inclusión. La concepción de estos términos en el ámbito educativo permitirá desde la criticidad de la disciplina en mención, construir la inclusión y la diversidad no como conceptos estáticos, por el contrario, se entenderán desde el entorno y el tiempo específico en el que se quieren abordar, por ende, tales términos se entenderán desde la dinámica entre sujetos, lenguaje y entorno. Así pues, esta propuesta educativa propone la literacidad como un recurso didáctico y asertivo para trabajar con los alumnos la cercanía y aceptación con los otros, de manera que tanto la diversidad como la inclusión están vinculadas y comprometidas a las prácticas sociales en las que se encuentran inmersos.

Referencias

- Cassany, D. (2013). *Tras líneas, sobre la lectura contemporánea*, Anagrama.
- DIF. (2015). *Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género*. DIF, CDMX
- Echeita, E. y Duk, C. (2008). *Inclusión educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n. 2. <https://cutt.ly/NI23L7U>
- Estrada, M. (2007). *La normalidad como excepción: la banalidad del mal, la conciencia y el juicio en la obra de Hannah Arendt*. [PDF].
- INE. (S/F). *Guía y recomendaciones sobre el lenguaje incluyente en la comunicación institucional*. Instituto Nacional Electoral.
- Pano, Escobar, E., y Guillén, E. (2014). *Educación Inclusiva en México, Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Prieto, D. (1992). *Enseñar y aprender*. Uncuyo.
- RAE. (2021). *Diccionario. Real Academia Española* [En línea]. <https://cutt.ly/KIZATU3>
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 39 (3), n. 228, pág. 5 a pág. 25. <https://cutt.ly/sl28MtYc>
- Vergara, M., y Alegría, J. (2010). *Diversidad cultural, Retos y perspectivas para su atención educativa*. Universidad de Guadalajara y Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.
- Zacarías, T. (2014). *Introducción a la ética*. Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás. Grupo Editorial Patria.

La promoción de la lectura en el desarrollo de la literacidad crítica y la inclusión

Luz María Sotelo Beltrán

Resumen

En el presente artículo se presenta una investigación relacionada con la situación actual sobre los temas de inclusión y lectura en México, comenzado con un análisis breve sobre los niveles educativos y de discriminación en los estudiantes mexicanos. El objetivo principal de esta investigación es determinar la importancia de los proyectos de promoción de la lectura para el desarrollo de la literacidad crítica y la inclusión. Para ello, es importante puntualizar a qué se refiere el termino de promoción de la lectura, como un concepto formal, así como los elementos que la conforman. En la misma medida, se analiza qué es la literacidad desde la postura de los Nuevos Estudios de la Literacidad, y las competencias que se desarrollan con la literacidad crítica, la cual, es la literacidad que envuelve un sentido sociocultural y crítico en la lectura. Y de igual manera se hace referencia al concepto de inclusión, sobre todo en el ámbito educativo. Asimismo, se presentan los resultados de este estudio con diseño de investigación acción en un contexto educativo, mediante la muestra de un grupo de estudiantes que participaron en un proyecto de promoción de la lectura en una escuela preparatoria regional, perteneciente a la Universidad de Guadalajara, en el cual los estudiantes de educación media superior se prepararon como promotores de lectura, con la finalidad de asistir a grupos de escuelas primarias de su localidad. Se llevo a cabo la observación participativa del grupo focal, y se recabaron datos mediante bitácoras e intervenciones grupales con la finalidad de indagar sobre el desarrollo de competencias relacionadas con literacidad crítica y las actitudes respecto a la inclusión. Los resultados muestran el impacto que se generó tras la asistencia al proyecto de promoción de lectura en cuanto a la literacidad crítica y la inclusión.

Palabras clave: Promoción de la lectura, literacidad crítica, inclusión.

Introducción

En la actualidad, las instituciones educativas contemplan un listado de propósitos y objetivos a cumplir, y al mismo tiempo, deben resolver los problemas que surgen en el entorno propio y entre sus estudiantes. Una de las problemáticas que se ha enfatizado en los últimos años, es el tema de la exclusión, y no solo la exclusión basada en la diversidad de características físicas de discapacidad, sino esa exclusión que surge de una diversidad que no se percibe de manera simple, o a primera vista, como es el estatus socioeconómico, la orientación sexual, la religión, en entorno familiar, la cultura, formas de comunicarse y formas de ver el mundo, todos estos elementos que forman parte de la personalidad de los alumnos en algún momento pueden afectar la aceptación en los otros y ser objeto de exclusión.

Las escuelas, pueden considerar que, con el hecho de contar, por ejemplo; con rampas, señalización y libros en el sistema braille, ya son incluyentes, por supuesto que es importante y es un logro imprescindible, pero se corre el riesgo de dejar de lado la diversidad menos visible y que forma parte de un sistema de exclusión arraigado, que también es menos perceptible.

Es importante considerar la discriminación y exclusión que viven los estudiantes en sus escuelas, en México generalmente se presenta por el nivel socioeconómico. El hecho de ser discriminado los coloca en un estado de vulnerabilidad, en el que se encuentran proclives a dejar de asistir a clases, a dejar la escuela, a no graduarse además de que, es un elemento considerable en su comportamiento, esto es, los resultados académicos y las conductas que se presenta están influidas por situaciones de discriminación y de exclusión.

En este artículo se presentan las conclusiones sobre la investigación referente al proyecto de promoción de la lectura con estudiantes de educación media superior, misma que pretende dar una respuesta de cómo un programa de promoción de la lectura puede mejorar las habilidades sociales entre los lectores para abatir situaciones de exclusión y discriminación, y al mismo tiempo, desarrollar competencias de la literacidad crítica.

Antecedentes

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo tercero, se hace mención sobre las características que debe de cumplir la educación en México, enfatizando la necesidad de ser incluyentes dentro del sistema educativo:

- f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos.
- i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (CPEUM, 2020).

Asimismo, la constitución también observa la inclusión cuando se refiere a los contenidos que deben contemplarse en los planes y programas educativos:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (CPEUM, 2020)

Por lo tanto, a todos los estudiantes en México se les debe garantizar una educación incluyente como se manifiesta en la Constitución y para ello es necesario que se reconozcan todas las formas en las que un estudiante puede ser excluido y discriminado.

Contrariamente a la propuesta de las políticas educativas y a pesar de que la Constitución Mexicana garantiza el derecho ser incluidos, los estudiantes siguen encontrando formas de exclusión en los planteles de educación de manera continua, ocasionada por diversos factores, ya sea por el género o nivel socioeconómico.

Según la Encuesta nacional sobre la Discriminación (ENADIS) realizada en 2017, por medio del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED); mencionan que: “7 de cada 10 (71.6 %) de las y los adolescentes reportan haber recibido insultos y burlas, mientras que un tercio (36.1 %) señala haber sido víctima de amenazas o empujones” (CONAPRED, 2018, p. 4).

De la misma manera reportan que: “Una de cada 10 adolescentes ha sido víctima de acoso escolar (10.9 %). Encontrarse en el estrato socioeconómico bajo duplica la propensión a sufrir acoso respecto de quienes se encuentran en el estrato alto (12.5 % y 6.7 %, respectivamente)” (CONAPRED, 2018, p. 4).

De acuerdo con la ENADIS 2017, una cuarta parte (23.5 %) de las niñas y los niños en México reporta haber tenido al menos una experiencia relacionada con la discriminación durante los 12 meses previos a la encuesta. El motivo más frecuente de estas experiencias es la apariencia física, particularmente el peso y la estura (41 % de los casos), seguida de la forma de vestir (36 %) (CONAPRED 2018). Por su parte, 16.1 % de las y los adolescentes enfrentó un acto de discriminación durante el año previo a la ENADIS. La mitad reportó haberlo vivido en la escuela (50.1 %), un tercio en el transporte público o la calle (35.1 %) y una de cada cinco en las redes sociales (22.2 %). (CONAPRED, 2018, p. 4)

En esta encuesta, los estudiantes señalan las formas más comunes en que se presentan la discriminación y exclusión en sus escuelas:

Se han burlado de él (ella) o le han puesto apodosos ofensivos; lo(a) rechazaron o pusieron en su contra a compañeros o compañeras; lo(a) obligaron a hacer cosas que no quería; le prohibieron participar en juegos, deportes o trabajos en equipo; le quitaron su dinero, útiles o comida; le han pegado, empujado o amenazado (INEGI, 2018, p. 20).

En las escuelas como en cualquier esfera social, las estructuras son impuestas y algunas veces se siguen conductas de manera inconsciente, se heredan y se repiten actitudes, creencias y prejuicios, por lo que es conveniente que a través del acercamiento la lectura y con el desarrollo de

competencias de la literacidad crítica, tanto niños, niñas como jóvenes sean capaces de reconocer situaciones estructurales de discriminación y exclusión y asimismo, tengan la capacidad de afrontarlas para poder transformarlas y favorecer la ruptura del círculo vicioso: desigualdad, discriminación, pobreza. La discriminación que está presente en diversas esferas sociales en México; es la discriminación estructural, conceptualizada en el reporte de INEGI (2018):

La discriminación estructural está muy relacionada con la desigualdad socioeconómica, presente en todos los ámbitos de la vida y afecta de forma diferencial a los distintos grupos sociales; ocasionada por complejas prácticas sociales, prejuicios y un sistema de creencias que permea toda la estructura social. Los obstáculos y limitaciones al acceso y disfrute de derechos por parte de esos grupos sociales, afecta a las personas no solo a lo largo de su vida, sino que generan desventajas intergeneracionales que refuerzan el círculo vicioso de desigualdad, discriminación y pobreza. (p. 22)

Sumado a los problemas de inclusión que se viven en el plano educativo debido a la desigualdad, discriminación y pobreza entre los estudiantes, se encuentra uno más; el bajo nivel de la lectura, como se demuestra en las pruebas estandarizadas internacionales PISA en inglés *Programme for International Student Assessment*, que se lleva a cabo cada tres años por medio de la OCDE, (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico).

Los resultados de PISA 2018, evaluaron tres áreas de conocimiento; lectura, matemática y ciencias, y demuestran que la educación en México no mejora, pues el rendimiento se ha mantenido casi igual en los últimos 12 años, sin embargo, en el área de lectura ha sido el peor resultado (420) desde 2006 (410) y respecto del año 2015, presenta un retroceso de 2 puntos. Como se puede observar en el reporte de la OCDE (2019):

En PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, sólo el 1 % de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16 %), y el 35 % de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13 %) . (p. 1)

A pesar de todos los esfuerzos en las escuelas, bibliotecas y promoción de lectura en México, las evaluaciones en lectura se posicionaron dos puntos debajo de la última versión en 2015, la cual era 422, para quedar en 420.

Una contribución importante del reporte a considerar es la correlación que existe entre los resultados del rendimiento en lectura con el nivel socioeconómico, este resultado hace aún más largo el círculo viciosos del que se habla en los párrafos anteriores, desigualdad, discriminación, pobreza y bajos niveles en lectura.

- En México, los estudiantes aventajados superaron a los estudiantes desaventajados en lectura por 81 puntos en PISA 2018. Esto es menor que la diferencia promedio entre los dos grupos (89 puntos) en los países OCDE. En PISA 2009, la brecha de desempeño relacionada con el nivel socioeconómico fue de 84 puntos en México (y 87 puntos en promedio en los países OCDE). (OCDE, 2018, p. 1)
- Alrededor del 3 % de los estudiantes aventajados en México, pero casi ningún estudiante desaventajado, demostraron competencias altas en lectura en PISA 2018. En promedio en los países OCDE, el 17 % de los estudiantes aventajados y el 3 % de los estudiantes desaventajados demostraron competencias altas en lectura. (OCDE, 2018, p. 1)

También la OCDE logró encontrar resultados sobre el acoso escolar en México, en el cual: “el 23 % de los estudiantes informaron haber sufrido acoso escolar (*bullying*) al menos algunas veces al mes” (OCDE, 2018, p 8). Los resultados dejan ver claramente que, la desigualdad y pobreza que viven los estudiantes en las escuelas influye en su desempeño y sobre todo en lo que respecta a la literacidad, esto es, la competencia de lectura.

En general, se puede observar que las políticas educativas diseñadas en el marco de la UNESCO, ODCE y la Constitución mexicana pueden estar bien encaminadas, pero deben estar perfiladas y vivas en los planteles educativos y los entornos sociales, culturales y situaciones personales, en que se encuentran y se desarrollan los estudiantes.

Es importante señalar también que, dentro del Artículo Tercero Constitucional, se menciona la literacidad por primera vez, como parte de la enseñanza, y como una garantía para que los

estudiantes tengan acceso a ella, así como al conocimiento de otras disciplinas con una perspectiva de género y una orientación integral, de alguna forma la Constitución mexicana, ya reconoce la complejidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a los estudiantes como sujetos holísticos y complejos. En este apartado la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, manifiesta la lecto-escritura, precisamente el principal objetivo en la competencia de lectura como parte importante de la enseñanza. Lectura, literacidad, inclusión, son conceptos que encuentran estrechamente relacionados, y que se lograran desarrollar a la par para minimizar los sesgos de la exclusión y desigualdad.

Asimismo, en el año 2008 en México, se creó la Ley de fomento para la lectura y el libro, siendo los organismos responsables la Secretaria de Educación Pública y La Secretaria de Cultura que llevan a cabo actividades junto con la sociedad civil para fomentar las prácticas de lectura, como se declara en el artículo 19° de la Ley de Fomento del libro y la lectura.

La Secretaría de Cultura y la Secretaría de Educación Pública, son las instancias responsables de incentivar y promover la concurrencia, vinculación y congruencia de los programas y acciones de los distintos órdenes de gobierno, con base en los objetivos, estrategias y prioridades de la política nacional de fomento a la lectura y el libro. (LFLL, 2008. p. 8)

Este decreto propone mecanismos y asegura el fomento del hábito de la lectura en los mexicanos. Las leyes mexicanas reconocen la importancia de fomentar la lectura entre sus ciudadanos, sin embargo, a veces no se ven reflejados los esfuerzos en los resultados.

Mediante la promoción de la lectura, como practica social, entre muchos beneficios, logra desarrollar habilidades y competencias sociales, dichas habilidades como la empatía, la tolerancia y la inclusión, habilidades que, al no estar presentes en las relaciones sociales, es posible que se den prácticas de exclusión y discriminación. Los programas de lectura pueden desarrollar el gusto lector y generar los hábitos de lectura y al mismo tiempo lograr el desarrollo de habilidades sociales.

En este sentido, es importante describir que es la promoción de la lectura, la literacidad crítica y la inclusión, para analizar la relación entre estos conceptos. Sobre todo, analizar el impacto

que produce la promoción de la lectura sobre el desarrollo de la literacidad crítica y la concepción de la inclusión.

Promoción de la lectura

La promoción de la lectura es un conjunto de acciones encaminadas a favorecer el acercamiento a los libros, a los textos, la búsqueda del gusto por la lectura y fortalecer el hábito lector. En este conjunto de actividades existen cuatro elementos que lo componen; el mediador, los textos, las estrategias y el lector, los cuales son objetos imprescindibles para la existencia de la promoción de la lectura (Yepes et al., 2013).

La figura del mediador puede encontrarse en los docentes, los bibliotecarios, los padres de familia, los promotores de lectura y cualquier persona que acerque los textos al lector y desarrolle estrategias para encontrar placer en la lectura y con ello todo lo que conlleva, como es; el fortalecimiento de la práctica de lectura, el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, además de el fomento de ciertos valores como lo es: el dialogo respetuoso, la empatía e inclusión.

Los textos pueden ser escritos, orales, visuales, de cualquier género, aunque la literatura es el camino más directo para logra el desarrollo del gusto lector, pues brinda creatividad, libertad de pensamiento y de sentir emociones: “La literatura ofrece mayor riqueza verbal, busca la precisión y el brillo y multiplica los significados y los sentidos, nos ofrece medios para matizar el pensamiento y el sentir, expresarse y comunicarse” (Garrido, 2014, p. 92). Después de leer literatura se forma una versión propia, después de haber sido otros, se vuelve a sí mismo, pero de diferente manera, una esta experiencia quiere ser compartida (Garrido, 2014).

Los cuentos, la novelas y el teatro, plantean conflictos, y los conflictos nos interesan, nos hacen experimentar emociones, ajenas y propias pues “por un instante soy yo el otro”. sabemos que en lo que leemos o escuchamos iremos encontrando claves para nuestra propia vida. Tomamos conciencia de lo que les sucede a otros y, al mismo tiempo exploramos nuestro interior (p. 90).

En cuanto a las estrategias pueden variar de acuerdo con la situación de las personas, en algunos casos serán más didácticas y estructuradas, con bases pedagógicas, en otros casos; se dará de manera natural o en situaciones emotivas, lo importante que sea acciones que regeneren el gusto por la lectura y el diálogo abierto sobre lo que se ha leído. Las actividades en la literatura conducen a los lectores a tomar una postura de apertura a la diversidad, pues pueden comprender por qué los personajes actúan de determinada manera y la diversidad que se encuentra en ellos. Encontrado cada vez más familiarizado con las diferencias y los extraños y que estas diferencias no son negativas.

En el caso del lector, puede ser cualquier persona que lleve a cabo la práctica lectora, pueden ser niños, jóvenes, adultos, los alumnos, los hijos, los amigos, los padres de familia, y las personas que conforman una comunidad.

El lector es una persona con conocimientos y habilidades para llevar a cabo la práctica lectora, que razona e infiere; con antecedentes culturales que le permiten elucidar sus expectativas al asumir una posición activa para comprender e interpretar la palabra escrita por lo tanto, piensa, interpreta, crítica las ideas del autor y —en algunos casos— produce nuevas ideas plasmadas en la escritura, pues es un ser con sentimientos, experiencias e interrelaciones personales y psíquicas que hacen su vida significativa. (Naranjo, 2005, p. 116)

El conjunto de actividades en la promoción de la lectura tiene como premisa principal; llevar a cabo el ejercicio de lectura, entendida como una práctica compleja, y no solo como una técnica de decodificación, inferencia y comprensión, como tradicionalmente se maneja en los niveles de lectura, ahora se ha estudiado que cuando se lee, se llevan a cabo procesos complejos:

La lectura es un acto complejo que tiene múltiples funciones y con el cual el ser humano puede lograr diferentes objetivos... no puede limitarse a formar la habilidad para la decodificación y la comprensión de textos escritos [...] el proceso de la lectura, además de complejo, es un proceso largo que se inicia con los primeros aprendizajes y se desarrolla a lo largo de toda la vida". (Castrillón, 1986, p. 49)

Por lo tanto, la promoción de la lectura se centra en las prácticas de lectura, en la actividad de leer, desde el nuevo enfoque de la literacidad “La promoción de la lectura comprende el conjunto de actividades y acciones sistemáticas y continuas encaminadas a motivar, despertar, y fortalecer el gusto e interés por la lectura, y su utilización activa” (Del Ángel y Rodríguez, 2007, p. 11).

Es importante destacar que, cuando se trata de promoción de lectura el lugar puede variar, y no se puede cerrar a la idea de solo permanecer en instituciones educativas y bibliotecas, debe ser una actividad tendiente a llevarse a cabo en cualquier lugar y momento, “la promoción de la lectura; es una práctica sociocultural con la que se busca el desarrollo de la comunidad y por ende la sociedad, que puede llevarse a cabo en cualquier espacio, sea el hogar, la biblioteca o simplemente el lugar que el lector seleccione” (Naranjo, 2005, p. 118).

La promoción de la lectura es una actividad que debe ser considerada propia e inherente al ser humano, transmitir el gusto lector de un sujeto a otro, compartir la experiencia de lo que se leyó, el incorporar lo leído, apropiarse del texto, transpolar lo leído con experiencias propias, lograr sentir emociones y sensaciones ajenas como propias. Es por eso por lo que abrir espacios para la promoción de la lectura es importante, no solo abrir bibliotecas o llenar las escuelas de libros, sino generar espacios propios para la generación del gusto y hábito de la lectura, y el diálogo sobre esta. Es cierto que, en la medida que las estrategias y el mediador se formen profesional y pedagógicamente, en esa medida se obtendrán mejores resultados.

Literacidad

La lectura es el fin y el medio en la promoción de la lectura, es por eso por lo que en los últimos años la lectura ha sido resignificada, diversos estudios han desarrollado un nuevo paradigma que permite analizar la lectura desde otro enfoque. La literacidad ha permitido ampliar los estudios sobre la lectura y sus alcances, puesto que es entendida como una competencia social, que no sólo se queda en la decodificación y comprensión, sino que va más allá de un acto aislado, comprende el contexto social, cultural, el pensamiento crítico, emociones, memorias, sentimientos, ideologías, así pues, la lectura se trata de un acto complejo.

Los Nuevos Estudios de la Literacidad, proponen un cambio de paradigma en cuanto de las actividades de lectura, pues siendo unas competencias de lectura y escritura, se abre a otros medios y forma de leer,

La literacidad constituye una práctica social y no únicamente una habilidad técnica y neutral; además sostiene que siempre está inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos. Las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser. (Street, 2008, p. 44)

La palabra literacidad viene a dar una visión amplia y contextualizada de las habilidades de lectura y escritura como una práctica social, es una palabra que se deriva del idioma inglés *Literacy*, y que, a diferencia de su traducción literal de alfabetización, “deja de tratarse de un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro.” (Street, 2008, p. 42).

De acuerdo con Zavala (2009), la literacidad no se reduce al uso de lectura y escritura, sino que cuenta con diferentes enfoques dependiendo de las competencias que se desarrollan: “Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Zavala, 2009, p. 24). Debido a esta concepción se habla de la pluralización de las *Literacidades*, que de acuerdo con su práctica y situación será definida, de esta manera adquiere diferentes representaciones:

El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) se conoce como literacidad. Es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades y cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas [...] es importante aclarar que cada una de estas literacidades (la literacidad escolar, la literacidad familiar u otra) no está claramente delimitada, pues las prácticas letradas asociadas a una situación suelen «migrar» a otros contextos y «reescribirse» desde nuevos ámbitos. (Zavala, 2009, p. 26)

Las literacidades varían de acuerdo con la diversificación de prácticas y contextos sociales, por eso no se puede hablar de una sola literacidad, estas se encuentran insertadas en determinados ámbitos o esferas, y entrelazadas uno con otra y en diferentes niveles. Por lo que tan amplia es la variación, como su concepción y usos. “Además, admite otros vocablos como *biliteracidad* —leer y escribir en dos idiomas—, *multiliteracidad* —leer y escribir en varios idiomas—, *literacidad crítica* —lectura y escritura críticas—” (Vargas, 2015, p. 242).

Literacidad crítica

Por lo tanto, una vez que se ha comprendido que existen diversas *literacidades*, este análisis se ubicara en el estudio de la literacidad crítica, debido a que es una competencia en la cual, se contemplan entre sus características; la práctica de lectura, escritura, creatividad, y sobre todo un componente social, crítico, político y cultural.

La literacidad crítica tiene sus principales antecedentes en los trabajos de la Escuela de Frankfurt, principalmente los de Habermas, la pedagogía crítica de Freire y sus seguidores como Giroux, entre otros; los estudios de Foucault sobre el poder, el análisis crítico del discurso (van Dikj, Fairclough); los estudios socioculturales; la sociedad de la educación de Bernstein y los nuevos estudios sobre la literacidad o psicología de la comprensión (Cummins, 2001). (Tejada y Vargas, 2011, p. 203)

La literacidad crítica se conforma de varios enfoques que le aportan y complementan, desde diversos campos de las ciencias, como la antropología, psicología, sociológica, pedagogía, política. Sin embargo, poco a poco la literacidad ha generado más estudios sobre todo en el campo de la pedagogía, para dejar de ser sólo una práctica de lectura y escritura, sino convertirse es una postura mental que incluye emociones y actitudes intelectuales:

Critical literacy is a stance, mental posture, or emotional and intellectual attitude that readers, and viewers bring to bear they interact with text” calls it “socially perceptive literacy.” Luke (2004) asserts that critical literacy “involves second guessing, reading against the grain, asking hard and harder questions, seeing underneath, behind, and beyond texts, trying to see and ‘call’ how these texts establish and use power over us, over others, on whose behalf, in whose interests. (Gains, 2009, p. 1)

Los diversos autores que han cooperado para la conceptualización de la literacidad crítica dejan ver la estrecha relación de ésta con el entorno y, sobre todo, con la sociedad en la que se presenta, así como el fomento de valores políticos y sociales como es la justicia y la equidad. Es aquí, donde se observa la relevancia de la literacidad crítica con la inclusión, cuando se desarrolla gracias a las prácticas de lectura y escritura.

Ira Shor (1999) plantea la idea de que, este tipo de literacidad genera conexión entre lo político y personal; lo público y privado; lo global y local; lo económico y pedagógico, repensar la propia vida con la finalidad de promover la justicia en lugar de inequidad.

Critical literacy thus challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for self and social development. This kind of literacy -words rethinking worlds, self-dissenting un society-- connects the political and the personal, the public and the private, the global and the local, the economic and the pedagogical, for rethinking our lives and for promoting justice in place of inequity. (Shor, 1999, p. 2)

Asimismo, manifiesta Shor que, la literacidad crítica se trata de una postura moral sobre el tipo de sociedad justa y democrática que queremos, como lo mencionaba años atrás John Dewey, quien ya relacionaba la escuela y sociedad como medios para una distribución igualitaria:

Critical literacy is to take a moral stand on the kind of just society and democratic education we want. This is an ethical center proposed many years ago by the patron saint of American education, John Dewey, who insisted that school and society must be based in cooperation, democratic relations, and egalitarian distribution of resources and authority. (Shor, 1999, p. 24)

Consecuentemente, es importante considerar que la literacidad crítica está integrada por elementos sociales que tratan de solucionar las problemáticas que se viven en estos ámbitos sociales y políticos, de manera que sea una alternativa de justicia social, de sociedades más democráticas e igualitarias, por medio de la reflexión, el aprendizaje, la criticidad, la creatividad, el desarrollo de habilidades sociales, para emprender acciones que sean capaces de crear una mejor realidad y transformar la existente.

El concepto de literacidad crítica se entiende como la practica social educativa para aprender a interpretar los contenidos de los artefactos textuales, analizar las ideologías de los discursos desde diferentes puntos de vista, reflexionar sobre los contextos y silencios, considerar los posibles efectos de los mensajes, y, finalmente promover una actitud de reflexión y acción en torno a las relaciones de poder que amagan los discursos. Es aprender a leer el mundo para denuncia si un discurso reproduce o resiste las desigualdades. (Bacarizo, 2018, p. 5)

Como se ha mencionado, la literacidad crítica se ha abordado desde enfoques pedagógicos y didácticos, una propuesta originada por un estudio llevado a cabo por más de 30 años, por Lewison, Flint y Van Sluys (2002), analizan teóricos, lingüistas y educadores, para llegar a la conclusión de que la literacidad crítica tiene diversas dimensiones que la comprenden: “(a) *Disrupting the commonplace*, (b) *interrogating multiple viewponits*, (c) *focusing on sociopolitical issues*, and (d) *taking action and promoting justicie social*” (Lewison et al., 2002, p. 382), dichas conclusiones se deben al estudio de diversas teorías, para sustentar la construcción teórica de la literacidad crítica, como se observa en el siguiente párrafo, la literacidad crítica se compone de ideologías sociales, políticas con un sentido crítico, siempre en la búsqueda de un mundo mejor (Lewison et al, 2006).

La literacidad crítica tiene intereses sociales, ya que refiere que los contextos son importantes, de esta manera se desarrolla la capacidad de actuar con creatividad ante las injusticias y desigualdades, adquiriendo una postura emancipadora.

La inclusión

La inclusión es un concepto que crece en su importancia, principalmente en las últimas décadas, sobre todo en el campo de la educación. Es la acción de acoger la diversidad, esto es, las diferencias, con una idea de crecimiento, y no con prejuicios, miedo y rechazo. Es un término concebido como un derecho, una obligación del estado, una garantía individual y universal: “la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación

y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). Asimismo, la UNESCO hace referencia a la inclusión en la educación:

El derecho a la educación es universal y no admite exclusión o discriminación alguna. Es preciso defenderlo más enérgicamente y dar mayor relieve a sus dimensiones inclusivas, para que todas las personas que se encuentran privadas de él puedan llegar a ejercerlo. De hecho, es obligación de los gobiernos el promover universalmente el derecho a la educación en esa perspectiva. (UNESCO, 2018, p. 9)

Vista como proceso, concepto, enfoque, la inclusión ante todo es un derecho, sobre todo cuando se dirige a esferas del campo educativo: “La inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural, genero, etnia, orientación social, situaciones de vida” (Duk y Murillo, 2016, p. 11), queda claro que, no sólo cuando se trate de una discapacidad física o mental. Sino aquella que tiene que ver en la aceptación las características individuales de cada estudiante, sobre todo en México, que la discriminación está basada en diferencias socioeconómicas. Tal y como aparece en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos cuando se refiere al sistema de educación: “Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos” (CPEUM, 2020).

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta, y en ultimo termino acabar con ella. (UNESCO, 2017, p. 9)

La inclusión permite que todos por igual disfruten de las mismas experiencias: “*The idea that everyone should be able to use the same facilities, take part in the same activities, and enjoy the same experiences, including people who have a disability or other disadvantage*” (Cambridge Dictionary, 2020).

Según la UNESCO, “la educación es la clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza, por eso es necesario centrar esfuerzo en el acceso al aprendizaje, así como a la

equidad, al inicio, la calidad de la educación y a los resultados enfocados al aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO, 2017, p. 7). De la misma manera, “tomar en cuenta la inclusión brinda oportunidades iguales y no deja a nadie atrás, será necesario redoblar esfuerzo para llegar a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad” (UNESCO, 2017, p. 25).

Dicho concepto es tomado en cuenta en la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, uno de los objetivos globales sobre la educación en la ODS4 es “ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles” para llegar a cumplir estos objetivos. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados de las pruebas y encuestas, la discriminación y los bajos niveles de lectura, esta relacionados.

La promoción de la lectura para desarrollar la literacidad crítica y fomentar la inclusión

A través de la lectura, se desarrollan competencias y habilidades sociales, Silvia Castrillón enfatiza cómo la lectura ejercida dentro de la formación de lectores, genera el autoconocimiento y mediante éste se puede llegar a conocer y comprender mejor al otro, competencias como la empatía, dado que llegan a conocer a los protagonistas, logran sentir como propias sus alegrías y sus penas, pueden generar la tolerancia: “Leer es una actividad de construcción del sentido de un texto, actividad que el lector realiza a partir de su propia perspectiva de lectura... leer es también ejercer la función expresiva del lenguaje, sentir emociones, compartir la experiencia de otras personas” (Castrillo, 1986, p. 21).

De esta manera la literacidad crítica puede ser clave para el desarrollo de lectores con conciencia crítica, con habilidades sociales, que detecten las formas de discriminación y de exclusión y las descarten, para lograr la igualdad social.

La literacidad crítica es un enfoque que pretende formar ciudadanos con conciencia crítica capaces de juzgar y evaluar las distintas miradas y puntos de vista, de cuestionar los conceptos propios y ajenos, de modo que sean miembros activos de la sociedad y, si es necesario, que sean capaces de transformar la realidad injusta que los rodea. (Alexopoulou, 2018, p. 73)

Es necesario entonces, romper el círculo vicioso que se extiende sobre esta cadena de acontecimientos: exclusión, falta de acercamiento a la lectura, falta de literacidad crítica. Como ya lo mencionada Yepes Osorio: “el problema radica en quienes no llegan a convertirse en lectores por falta de oportunidades en una sociedad que excluye a los no lectores y además los excluye para que no lean; he ahí el dilema” (Yepes et al., 2013, p. 23), además como individuos, Yepes Osorio menciona que, la manera de promoción de la lectura puede apoyar a descubrir las intenciones de los discursos de los medios de comunicación que manipulan a los ciudadanos. “La promoción de la lectura debe ayudar a crear el individuo culto, el de ciencia, es decir, el humanista. Hay que aprovechar y llegar a un verdadero lector que no sea títere de los medios de comunicación, sino que los usufrutue de la mejor y más sensata manera” (Yepes et al., 2013, p. 24).

Una habilidad que se fortalece con la lectura y que es necesaria para lograr sobrellevar las vivencias de exclusión y discriminación: es la resiliencia, esa capacidad que permite al individuo aprender y salir fortalecido de situaciones de sufrimiento. Por lo tanto, cuando se refiere a las prácticas de lectura, Bocciolesi, señala: “quizás no sean los más felices, o se resuelvan todos los problemas de inclusión y aprendizaje, pero contará con herramientas que le permita sobrellevar situación con una perspectiva diferente ante las adversidades” (Bocciolesi, 2017, p. 75).

Autores como Freire, Macedo, Petit, Castrillón, Ferreiro, sostienen que lectura, el lenguaje, el aprendizaje son importantes pilares en la emancipación y libertad de los individuos, el empoderamiento, la concientización de las realidades que se da por medio de la educación y, por supuesto de la lectura, para confortar las situaciones de injusticia y encontrar en la creatividad la resignificación.

Habermas y Paulo Freire, contemplan la importancia de ser sensibles al entorno social y las características culturales para acercar la educación y disminuir las diferencias sociales: “cuando se refiere a la sensibilidad para aceptar las diferencias pues esta igualdad no puede llevarse a cabo de una forma abstracta insensible a las diferencias culturales, aunque la discriminación de las minorías se asocia generalmente con el desfavorecimiento social” (Habermas, 2004, p. 49). De esta manera llegar a desvanecer las diferencias y la segregación de las minorías se llega a reconocer los estereotipos para cuestionarlos.

Uno de los propósitos esenciales de la educación es ayudar a construir una sociedad más democrática, justa y equilibrada, en la cual, las relaciones de poder sean colaborativas y menos coercitivas. es necesario transformar los propósitos de lectura para que no giren solo en función de la literacidad funcional, sino para formar lectores con la literacidad crítica que les ayude a configurar el ideario política y cultural. (Tejada y Vargas, 2011, p. 212)

Una reflexión sobre la importancia de la promoción de la lectura e inclusión en los jóvenes con desventaja, en la búsqueda de mejorar su situación de pobreza y marginación, la hace Michel Petit, a través del estudio que por décadas ha realizado sobre las prácticas de lectura en zonas marginadas, señala:

Para unos todo está dado al nacer, o casi todo. Para otros, la distancia geográfica se agrega a las dificultades económicas y en barrios pobres en las orillas de las ciudades, o en el campo, los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder, que dan miedo. Están separados de ellos por verdaderas fronteras, visibles o invisibles. Y si los libros no van a ellos, ellos nunca irán a los libros. Muchas personas se sienten incompetentes o avergonzadas delante de un libro; tienen la impresión de que ese privilegio pertenece a otros, a los que tiene recursos. (Petit, 2018, p. 24)

Petit corrobora la idea original de este artículo, al relacionar de manera directa las prácticas de lectura con la inclusión, esas prácticas de lectura que se podrán dar con la promoción de la lectura, dentro y fuera de las escuelas, dentro y fuera de los programas y planes de estudio, dentro y fuera de las sociedades privilegiadas.

Escuchando a los jóvenes que viven en barrios marginados y que han frecuentado una biblioteca, vemos que la lectura, aunque sea episódica, permite estar mejor armado para resistir ciertos procesos de exclusión. Para imaginar otras posibilidades, soñar y construirse, para encontrar distancia del humo y para pensar. (Petit, 2018, p. 85)

De esta manera, la promoción de la lectura, no sólo la lectura por sí misma, tiende al desarrollo de la literacidad crítica y esta a su vez, desarrolla competencias que permite la resistencia

y resiliencia para comprender, proteger y, así promover la inclusión para disminuir tanto la exclusión como la discriminación.

Estrategia de investigación

Esta investigación se desarrolló mediante la observación acción participativa, en el cual se describe el análisis del desarrollo de actividades en un programa de promoción de lectura llevado a cabo en una escuela preparatoria regional perteneciente a la Universidad de Guadalajara, con estudiantes del Bachillerato Tecnológico en Turismo.

El BTT es un bachillerato tecnológico, se compone de más horas de clases prácticas que teóricas y sólo cuentan con pocas horas dirigidas al área de Español y Matemáticas, es muy diferente al Bachillerato General por Competencias (BGC). En este tipo de bachillerato está dirigido a capacitar de manera profesional como trabajadores del ramo turístico, se tiene la noción de que al egresar están preparados para incorporarse al campo laboral, para ingresar a este bachillerato no existe suficiente demanda, por lo tanto, no es necesario contar con un promedio alto, aunque sí hacen examen de admisión.

Un factor que los hace diferentes al resto de los estudiantes, es que ellos no necesitan contar con un alto promedio para ingresar, se ha visto que, en su mayoría, se inscriben porque no pueden entrar al bachillerato general y creen que es más fácil, así que se les cataloga como los rezagados, por lo tanto, los otros estudiantes y maestros en general se suman a hacer diferencias entre los alumnos del tecnológico y los del BGC.

En general, para todos son los de bajo nivel académico, los más indisciplinados, los que tiene problemas para adaptarse. Los alumnos del BCG, se expresan de ellos en algunas ocasiones de forma despectiva, nombrándoles; “darketos, cholos, otakus” y otros denominativos bastante estigmatizadores que se escuchan por parte de ellos. (Información de Orientación Educativa de la preparatoria). Los alumnos pertenecientes a este bachillerato, que son minoría, manifiestan que se sienten menospreciados: alumnos de segunda clase, que no son valorados y tratados igual que los alumnos del BGC.

Debido a la exclusión marcada hacia los alumnos del BTT, los estudiantes al no considerarse parte de la institución y sentirse desvalorizados, caen fácilmente en la deserción, comienzan a faltar y a no hacer las actividades que se les pide, aunado a que, en algunas ocasiones los maestros no ponen atención a sus necesidades, no cuentan por apoyo suficiente por parte de la escuela; finalmente corren más riesgo de abandonar la escuela.

Como estrategia de mejora, se estableció un programa de promoción de la lectura, en este programa se propuso que los estudiantes tuvieran la opción de llevar a cabo actividades de promoción de la lectura, siendo primeramente capacitados por medio del Programa Institucional de Letras para Volar, es un programa de fomento a la lectura, que entre sus múltiples acciones esta preparar promotores de lectura para que asistan a las escuelas primarias y secundarias a fomentar la lectura y cada año sigue creciendo.

La propuesta de llevar a su vez actividades del servicio social en la preparatoria fue aprobada, se les explicó a los alumnos los detalles del programa y la finalidad. Se inscribieron 33 estudiantes pertenecientes al BTT de manera voluntaria en la convocatoria 2017 B y en la convocatoria 2018 A. En este proyecto se trabajó cerca de 10 meses, mismo que fue llevada a cabo la observación del grupo.

Se elaboró un programa de actividades por etapas, que comprendía la preparación de los estudiantes para poder llevar cabo las prácticas de promoción de la lectura en escuelas primarias de la misma comunidad. La capacitación se llevó cabo en las instalaciones de la escuela, dentro del marco del Programa Institucional de Letras para Volar. Las actividades del proyecto de promoción se basaron en el *Manual de promotores de lectura Amoxtli, Capacitación para Promotores de Lectura*, editado por la Universidad de Guadalajara, coordinado por la Doctora Patricia Rosas Chávez, así como con los materiales de la Caja de Letras.

La primera etapa comprendía el trabajo con las estrategias y actividades que llevaría a cabo. La segunda etapa consistía en la aplicación de estrategias que se encontraban en el manual con los promotores, con la finalidad que vivieran la experiencia y la recordaran fácilmente las actividades, además hacían anotaciones, cabe recordar en cada sesión se leían dos o tres textos.

Una vez que se cumplieran las horas de capacitación, se les solicitaría que ellos realizaran actividades en equipos, para llevar a cabo con alumnos de primarias, en las que previamente se iba a solicitar los permisos las autoridades correspondientes para visitar. Esta etapa consistía que ellos mismos seleccionaron los cuentos y lecturas que iban a leer y crearían, con base a su preparación, las actividades que llevaría a cabo en las presentaciones de acuerdo con sus gustos y necesidades. Además de mostrar el desarrollo de la actividad por escrito.

La última etapa se dedicó a presentar las evidencias y sus impresiones sobre la experiencia al presentarse con alumnos menores que ellos a leerles y realizar actividades de promoción de la lectura.

En abril de 2018, los alumnos se interesaron en participar en el Festival Literario de carros alegóricos, organizado por el Programa Institucional de letras para Volar, este festival se lleva a cabo de manera anual en el mes de abril por la cercanía al festejo del Día del Niño, y consiste en que las escuelas participan en un recorrido en las calles principales de Guadalajara, representando un cuento infantil, y se caracterizan los personajes del cuento. Para presentarse en este festival se les dio la oportunidad que eligieran un cuento infantil que les gustaría representar.

En una de las secciones del taller de capacitación, se llevó a cabo la lectura del texto *¡Tiemblen, Dragones!* (título original *The Paper Bag Princess*) de Robert Munsch. El gusto encontrado en este cuento logró que lo eligieran para personificar y se presentaron al recorrido del festival con el dragón y caracterizando a los personajes del cuento. Finalmente, incrédulos y después de mucho esfuerzo, ganaron el primer lugar. Algunos alumnos trabajaron días para conseguir material reciclado, otros se encargaron de confeccionar el dragón y buscaron apoyo de otros profesores, incluso la bibliotecaria de la escuela se animó a participar con ellos, otros buscaron el vestuario para presentarse el día del festival, de alguna u otra manera todos se involucraron, asimismo, para este momento ya comenzaba a presentarse con los talleres de promoción de la lectura en las escuelas primarias.

Como se mencionó en la planeación, ellos deberían diseñar actividades de promoción de la lectura y presentarla por escrito. Este es un ejemplo de una actividad que fue llevada a cabo por uno de los equipos pertenecientes al programa de lectura. Es una creación propia de los alumnos después de haber asistido los talleres de promoción de la Lectura.

Objetivo: Por medio de actividades y dinámicas provocar el gusto lector en los niños.

Actividad: Dar lectura al cuento de "Jack y los frijoles mágicos".

Materiales para utilizar: Cascarones de huevo, semillas para plantar, arena de jardinería, Cuento de "Jack y los frijoles mágicos", agua, hojas blancas, vasos pequeños, cartón para posar los huevos y dulces.

1. Para romper el hielo, solicitar a los niños que se presenten con su nombre y su "Héroe favorito".
2. El promotor comienza a dar lectura al cuento infantil elegido.
3. Una vez que se termine de leer el cuento, se pregunta a los niños si les gusto, ¿y por qué?
4. El promotor entrega a los niños un cascarón de huevo y un cartón donde lo pongan junto con unas semillas, arena y un vaso pequeño con un poco de agua; al terminar de entregar el material se les dan las indicaciones de como plantar las semillas y terminando su actividad se les da un dulce.
5. Más tarde el promotor solicita a los niños que reflexionen sobre el cuento y acerca de la responsabilidad indicando si es importante y si ellos se consideran o no responsables haciendo que lo redacten en una mitad de hoja blanca.
6. Una vez escrito, se les pide a los niños si quieren compartir su reflexión con el resto del grupo.
7. Para finalizar el promotor se despide de los niños preguntándoles que tipo de cuentos les llama la atención. (Equipo N1, 2018, TPL)

Es importante resaltar que se les dio la libertad de elegir las estrategias, actividades, materiales y los cuentos a leer con los niños, a partir de lo que aprendieron en el taller, y como se puede observar en el texto, han aprendido que es importante escuchar a los niños antes y después de la lectura, también se puede ver que para ellos es significativo explicarles los objetivos de la promoción de la lectura y los beneficios de leer. Además, consideran transcendental realizar una

actividad creativa que se relacione con el cuento y reconocieron un valor dentro del texto, como es la responsabilidad, y les preguntan si para ellos es importante, mediante un escrito.

Es interesante advertir cómo reconocen la importancia de un acto de lectura, que se relacione con un acto de escritura y una actividad creativa, además de compartir opiniones (si así lo quieren) sin que los niños se sientan obligados. También, es importante observar la actitud de empoderamiento cuando se autodefinen como promotores de lectura, y ellos con creatividad incluyen una idea genial que, para crear un grato recuerdo en los niños, se les regala un dulce.

Para finalizar, después de haber asistido a varias secciones con los grupos de diversas primarias, los promotores compartieron experiencias dentro de las sesiones del taller de promotores de lectura, algunos llevaban muestras de los escritos y las actividades de los niños de las primarias:

- Maestra, ahora sé lo que se siente estar frente a un grupo si poder controlar a los niños, ya entiendo a mis maestros (E1, 2018, TPL).
- Fue divertido ver la emoción de los niños cuando les contábamos el cuento y los niños nos preguntan cuándo vamos a volver (E2, 2018, TPL).
- Algunos niños hablaban mucho de sus familias, tienen mucho que expresar y además están de acuerdo que leer era bueno para ellos (E2, 2018, TPL).

Los estudiantes se encontraron motivados por el encuentro con los grupos de las escuelas primarias, manifestaron que se sentían identificados cuando ellos eran niños, otros manifestaron que le hace falta que se les escuche más y hacer actividades que desarrollen la creatividad. Los alumnos mostraron los productos de los talleres que llevaron a cabo, como escritos, dibujos, actividades con papel de colores y diferentes materiales que ellos mismos proporcionaron.

Resultados

Al inicio del proyecto fue una labor difícil, pues los estudiantes no estaban acostumbrados a leer, se les notaba aburridos y confusos, apáticos y algunos un poco arrepentidos de haber elegido asistir a este proyecto. Una vez informados, se abordaron las actividades con lectura de cuentos infantiles. Gracias a las lecturas de los cuentos y los materiales, todos los estudiantes se

comenzaron a animar, algunos de ellos se alegraban y sorprendían que eran cuentos que nunca habían escuchado, en algunos casos ya los conocían y les traían gratas memorias, los cuentos para ellos era material divertidos.

De esta manera, el taller les comenzó a gustar y comenzaron a compartir entre ellos sus impresiones y puntos de vista sobre los textos que se abordaban. Las actividades del manual primero se aplicaban con ellos con la finalidad que las experimentaran y después ellos las pudieran aplicar en las escuelas a las que visitarían.

Por medio de la observación del grupo por casi diez meses, los cambios en muchos de los estudiantes fueron notorios, en la actitud que se observa ahora se comportaban más tranquilos y empáticos con sus compañeros, compartían su punto de vista y respetaba a los demás, les gustaba escuchar y analizar los cuentos, se notaban más responsables y seguros de sí mismos, auténticos, empoderados y se quejaban menos de los otros grupos y maestros. Ya no mencionaban ser excluidos por los otros estudiantes. Además, sin intención alguna, se había propiciado al mismo tiempo la empatía hacia a los profesores que se paran frente al grupo intentando obtener la atención de los alumnos, porque vivieron por experiencia propia estar frente a grupos llevando a cabo actividades.

Cabe mencionar que, el cambio de actitud que hubo después de que ganaron el primer lugar en el festival literario, pues los estudiantes se sintieron reconocidos por el resto de la escuela, era la primera vez que los estudiantes pertenecientes al BTT ganaban un premio relacionado con actividades académicas de lectura y aunado a eso, como promotores de lectura, se sentía más motivados para seguirse presentando en las escuelas primarias, algo que al principio les parecía una actividad imposible, esto es, pararse frente a un grupo de niños y hablar y leer, no se imaginaban ellos mismos llevando a cabo estas actividades, ya que se sentían inseguros, les daba pena, no querían ser la burla de otros.

Por la experiencia como docente, los estudiantes más discriminados son los que más se resisten a pasar al frente y hablar ante los demás, por esa idea de quedar en ridículo y ser rechazados y burlados, por eso el hecho que se presentaran a leer significaba un gran avance y una contribución más del programa de la promoción a la lectura. Esta experiencia les cambio la actitud hacia su entorno.

En cuanto al desarrollo de la literacidad crítica, es importante mencionar que de acuerdo a sus características la literacidad crítica tiene diversas dimensiones que la comprenden: “disrupción de lugares comunes, cuestionar múltiples puntos de vista, centrarse en cuestiones sociopolíticas, y tomar medidas y promover la justicia social” (Lewison et al., 2002, p. 382), hubo una disrupción de un lugar conocido, para pasar a uno sitio sin conocer, como ser promotores de lectura, a su vez, compartían y se cuestionaban diferentes puntos de vista con la diversidad de lecturas y aportaciones de los compañeros, también se puede decir que dentro de las actividades y lecturas se focalizaban situaciones de índole social y político, como los valores, la moral, la ética, la relación con los demás, la identidad. Y por último, tomaron acciones, leyeron, adoptaron una posición actitudinal, acudieron a otras escuelas a promover la lectura, por lo que se concluye que si hubo desarrollo de competencias de la literacidad crítica.

Desde la inclusión, también es observable la conducta de los jóvenes pues este proceso los hace recapacitar sobre la diversidad y sus necesidades, y como menciona la UNESCO, lograron una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, reduciendo así la exclusión.

Conclusiones

Si bien es cierto que, existe una correlación directa entre la baja escolaridad y la exclusión, puede existir una relación entre la literacidad crítica y la inclusión, entonces, para este caso la promoción de la lectura es una herramienta que puede llegar a todos sin excluir a nadie.

Como lectores, los alumnos se encuentran con otros personajes y situaciones que les pueden parecer familiares y dejan de sentir que son los únicos que pasan por eso, se identifican e identifican a los otros, reconocen diferentes, pero a la vez se siente igual, y se dan cuenta que los demás también merecen ser entendidos, se vuelven más tolerantes y empáticos y con ello, se despejan situaciones de discriminación, de supresión, de hacer menos a los demás y de la misma manera ellos no se sienten ajenos, ni se sienten menos que los demás.

La inclusión está en acción cuando se presenta en un proceso social de aceptación y valoración de un determinado grupo, cuando lector se da cuenta que tiene el derecho de pertenecer,

recuperar la dignidad, y que no tiene derecho de excluir al otro, la lectura tiene dos vías, dejar de ser víctima de la exclusión y dejar de ser el victimario que excluye.

Los estudiantes reconocieron que pueden ser diferentes y aun así formar parte de la preparatoria, y que también pueden ser reconocidos por sus esfuerzos, y dejar de ser los excluidos.

Los chicos y las chicas desde las escuelas deben aprender a interpretar el mensaje y los efectos de cualquier tipo de texto relacionado a cuestiones socialmente vivas. De esta manera, al estudiar las relaciones de poder inherentes en el entramado ideológico, de puede formar una conciencia crítica y unas disposiciones para transformar el mundo en el que viven. (Bacarizo, 2018, p. 6)

La promoción de la lectura es un camino hacia la inclusión, gracias a las prácticas de lectura, pero aún más, gracias a la convivencia social, a la invitación a hablar y compartir, a de obligarse a pensar y explorar los puntos de vista para poder expresarlos a los otros y saber escuchar, poner en duda hasta las propias creencias, en la promoción de lectura no solo es leer por leer, es saberse con otros y reconocer que los demás no leen lo mismo, aunque se trate del mismo texto.

Los alumnos de la preparatoria no se vieron obligados a leer, no lo hacían para obtener una calificación o para pasar una materia, ni siquiera lo hacían para ostentarse como buenos lectores. Tuvieron que buscar un cuento apto y pensando en que les gustaría a otros, lo tuvieron que leer primero, lo analizaron y se pusieron en los zapatos del niño para saber de qué manera les gustaría la actividad. Los estudiantes del BTT de forma natural comenzaron a leer, a analizar, a desarrollar la literacidad crítica y con ello se zafaron por un instante de esa estigmatización marcada y de la cual eran víctimas, gracias a la lectura, al lenguaje, a que aprendieron construirse a ellos mismo por medio de actividades de lectura.

El lenguaje nos construye. Cuando más capaces como de darle nombre a lo que vivimos y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos dan sentido, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelve el sentido de nuestras vidas [...] tener acceso a la lectura, no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como es el acceso al saber. (Petit, 2018. p. 114)

Los estudiantes sintieron pertenencia a su escuela, le dieron un significado a la experiencia y les fue relevante, asimismo buscaban que la experiencia que ellos compartían fuera relevante para los niños.

La inclusión favorece la disminución acciones discriminatorias y de exclusión, así como de rechazo, inequidad e injusticia. La inclusión permitirá el desarrollo sano de la educación en los niños, niñas y jóvenes de México. Por lo tanto, la promoción de la lectura permite la apertura a la inclusión, mejorar las prácticas de lectura y para desarrollar la literacidad crítica y con ello ir reduciendo la segregación e injusticias. La lectura permite que los estudiantes se conozcan, reconozcan los discursos de la desigualdad, se cuestionen, conozcan sus derechos y sean poseedores de herramientas que les permitan recuperar su dignidad e identidad, para sobrellevar las situaciones de injusticia. Si ya existe la desigualdad socioeconómica, buscar que no exista la desigualdad en la educación, porque, como se ha demostrado, esta se duplica.

A través del análisis de esta investigación se puede apreciar que las actividades en la promoción de la lectura logran desarrollar la literacidad crítica, porque permiten lectura que se relaciona con el contexto sociocultural y crítico, y a su vez los lleva a relacionarse con otros, aprender a conocerse a uno mismo y a los demás, ser capaz de descubrirse a sí mismos y a otros y de esta manera, fortalecen las habilidades sociales en los lectores como la empatía y la inclusión a través de la práctica de la lectura y la relación con sus semejantes. La promoción de la lectura tiene la ventaja que puede darse en cualquier lugar, y con diferentes tipos de textos, lo importante son las estrategias, el mediador para llegar a los lectores. De esta manera, fuera o dentro de las escuelas, instituciones, bibliotecas, es posible que se llegue a todos los individuos, cumpliendo así el derecho a la inclusión.

Referencias

- Alexopoulou, A. (2018). La enseñanza de ELE desde la perspectiva de la literacidad crítica. En A. Alexopoulou, *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 61-80). Madrid: Ediciones Clásica. <https://bit.ly/3BZIGDS>
- Bacarizo, B. T. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5-12. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>
- Bocciolosi, E. (2016). *Humanidad y Complejidad. Polifonía de la Educación*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Cambridge Dictionary. (2020). <https://bit.ly/3spMcmK>
- Castrillón, S. (1986). Algunas consideraciones sobre la lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 9(2). 47-71. <https://bit.ly/3Isjx6p>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2018). *Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México*. <https://bit.ly/3vvBxZE>
- Del Ángel, M., & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad*, 11, 11-40. <https://bit.ly/3HnCMwp>
- Diario Oficial de la Federación de México (08 de mayo de 2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México, México. Cámara De Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/3t6RUcw>
- Diario Oficial de la Federación de México (24 de jul. de 2008). *Ley de fomento para la lectura y el libro*. Ciudad de México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/357CwVu>
- Duk, Cynthia & Murillo, F. Javier. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 10. 11-14. DOI: 4067/S0718-73782016000100001

- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gains, L. (2009). Connecting practice and research: *Critical literacy guide*, 1(1), 1-6.
<https://bit.ly/3sqia2j>
- Garrido, F. (2014). *Para leerte mejor: mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Paidós.
- Habermas, J. (2004). *Que entendemos por derechos culturales*. Oviedo: Universidad de Oviedo publicaciones.
- INEGI. (2018). Comunicado de prensa. (346/18). <https://bit.ly/3K3FyZl>
- Lewison, Seely Flint, Van Sluys & Henkin. (2002). Taking on critical literacy: *The journey of newcomers and novices*. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://bit.ly/3BXihFO>
- Lewison, Seely Flint, Van Sluys & Henkin. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research* 38(2), 197-233.
<https://bit.ly/3thKvXI>
- Naranjo V. E. ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo dedicado a la promoción de la lectura? En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 28, (1), 113-145.
<https://bit.ly/35a2A2e>
- OCDE. (2019). Programa para la evaluación Internacional de alumnos PISA 2018, Resultados.
<https://bit.ly/3lhzUZ>
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosas, C. P. (2016) *Manual de promotores de lectura Amoxtli, Capacitación para Promotores de Lectura*, editado por la Universidad de Guadalajara; Universidad de Guadalajara.

- Shor, Ira (1999) What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*: Vol. 1, 4, (2). <https://bit.ly/3K3rNd8>
- Street, B. V. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69.
- Tejada, H., y Vargas, A. (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219. <https://bit.ly/3HqILSn>
- UNESCO, 2008, Las Dimensiones inclusivas del derecho a la educación: bases normativas, marco conceptual, para las octavas y novena reuniones del Grupo Mixto de Expertos UNESCO (CR) / Consejo Económico y Social (CESCR) sobre el seguimiento del derecho a la educación – 2008, <https://bit.ly/3thdLy3>
- UNESCO, 2017. *Una guía para garantizar la inclusión y equidad en educación*. Publicado en 2017 para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, Recuperado de: <https://bit.ly/3K0f2QF>
- Vargas, F. A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42), 139-160. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Yepes Osorio Luis Bernardo, Ceretta Soria María Gladys, Díez Carola. (2013). Jóvenes lectores. Caminos de formación. Uruguay: *Ministerio de Educación y Cultura*. <https://bit.ly/3M79VQD>
- Zavala, V. (2009). Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós. <https://bit.ly/3pn8ymZ>

La Experiencia de Educación Incluyente. El Caso de los Docentes de Tonalá²

Ana Rosa González Camarena³

Resumen

El presente ensayo nace como una iniciativa de la Maestría en Literacidad y la reciente inserción de una estudiante con discapacidad visual en la Preparatoria Regional de Tonalá, adscrita a la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México, con el propósito de recuperar las experiencias de educación inclusiva que viven algunos docentes de esa preparatoria, en observancia a las prácticas educativas que han resultado eficaces y también a las áreas de oportunidad que dificultan la educación inclusiva, para que, con base en ello realizar una propuesta que mejore los procesos que nos lleven a una educación inclusiva real. La intención fue conocer directamente de las experiencias de las docentes, aquellos factores que puedan estar limitando su quehacer. El presente texto define primeramente los conceptos de: institución, educación de calidad e inclusión educativa. Enseguida describe el contexto de la preparatoria y la descripción de las experiencias docentes para finalizar con las reflexiones de la que suscribe y que contienen los factores que se necesitan cubrir para que se dé una educación inclusiva real. La metodología empleada para este trabajo fue de corte cualitativo y descriptivo; mediante la entrevista en profundidad, la entrevista abierta y la observación no participante.

Palabras clave: institución, educación de calidad e inclusión educativa.

² Tonalá es un municipio del estado de Jalisco, perteneciente a la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

³ Maestría en Literacidad

Introducción

El propósito de este texto es recuperar las experiencias de educación inclusiva que viven algunos docentes de la Preparatoria Regional de Tonalá (institución que forma parte de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara), en particular las experiencias de una de las maestras de la joven con discapacidad visual de nombre Rosita. Por tanto, el objetivo del presente texto es describir las prácticas educativas que han resultado eficaces para el aprendizaje y también las áreas de oportunidad que dificultan la educación inclusiva y, con base en ello, realizar una propuesta que mejore los procesos que nos lleven a una educación inclusiva real.

Es sustancial señalar la importancia de la cultura institucional como marco para el actuar docente y para lograr la inclusión educativa. En el desarrollo de este escrito se tratará primeramente lo que conforma a una institución en general, y de ahí se enfocará al contexto de la preparatoria de Tonalá como institución y lugar de las experiencias.

En un segundo apartado, en este texto se desglosa lo que se conoce como inclusión educativa, así como también se define lo que es calidad educativa. Posteriormente se analizan las experiencias vividas de los docentes de la Preparatoria Regional de Tonalá, Jalisco. La metodología empleada para este trabajo fue de tipo cualitativo y descriptivo; para la recolección de datos se utilizaron la entrevista en profundidad, la entrevista abierta y la observación no participante.

¿Qué es una institución?

La sociedad para funcionar crea instituciones y les delega acciones para la regulación del orden social. La institución produce y distribuye los conocimientos validados por ella misma; también es propio la consolidación del entramado social y cultural. Se le requiere formar ciudadanos y gestionar los recursos para el mundo laboral y el quehacer científico. No se considera a la institución como una entidad que ejerce sus funciones de manera aislada y neutral, sino de forma situada y contextualizada. Los procesos explícitos e implícitos y las actividades que tienen lugar en la institución están de un modo u otros definidos por determinantes del contexto social, cultural, económico y político. Y dialécticamente, las

instituciones determinan ciertas variables de dicho contexto. La producción del conocimiento que se realiza desde las instituciones está permeada por esta condición y particularmente desde la cultura institucional (Martha Vergara & Aurora Ojeda, 2014).

La Universidad de Guadalajara: institución educativa

La Universidad de Guadalajara es una institución educativa. Es la única universidad pública de Jalisco y, fundada en 1925, también es la más antigua del Estado. Esta se define como: “red universitaria, pública y autónoma del Estado de Jalisco, con vocación internacional y compromiso social, que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior, de investigación científica, tecnológica y de extensión, para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad” (Vergara & Ojeda, 2014).

El presente documento se enfocará en el escenario actual de la Preparatoria Regional de Tonalá, sobre experiencias docentes y su seguimiento a los programas de educación inclusiva, que a su vez remiten hacia una educación de calidad, según el Acuerdo número 27, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018 (Cedillo, 2018).

Educación de Calidad para Todos, Un Asunto de Derechos Humanos

La educación de calidad para todos es un derecho humano fundamental que el Estado debe promover y proteger, ya que asegura que la población tenga igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento. Para lograr tal cometido, se precisa operativizar de manera realista los programas de inclusión y equidad educativa en toda institución dedicada a formar seres humanos, como lo contempla el programa «Metas Educativas 2021» afirmando que la educación inclusiva significa una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo para lograrlo” (IBEROAMÉRICA INCLUSIVA 2018, p. 3).

¿Qué es la Inclusión Educativa?

En México la inclusión educativa se define como el proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales,

misma que debe aprovecharse en beneficio de cada una/o de sus integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implantarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todas/os las/los estudiantes. Su marco de referencia se basa en las Reglas operativas del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (Iberoamérica Inclusiva, 2018, p. 79).

La diversidad en los sujetos se valora como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues en la interacción; todos aprenden de todos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, colaborando con ello a su desarrollo humano. El proceso de inclusión nos ayuda superar los obstáculos que coartan los logros de los estudiantes, y la equidad nos admite garantizar importancia igual a la educación de todos los estudiantes. Inclusión y equidad, ambas concepciones se consideran inseparables y de gran importancia, tanto, que nos permiten alejarnos de toda exclusión y así proveer una educación de calidad para todos.

En este apartado se representan las nociones que tienen algunos docentes sobre la inclusión educativa en la escuela Preparatoria Regional de Tonalá, y para ello se describe en primer orden su contexto escolar.

Contexto de la Escuela Preparatoria Regional de Tonalá

La siguiente información en su totalidad fue proporcionada por (A. C, Arellano, comunicación personal, enero 2017) del departamento de Control escolar de esta escuela. La preparatoria está ubicada en el centro de Tonalá, municipio del estado de Jalisco, México, conocido a nivel nacional e internacional por sus artesanías, costumbres y tradiciones. Se encuentra localizado en el centro oriente del Estado de Jalisco, a una altura de 1,500 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con el municipio de Zapotlanejo; al sur con El Salto y Juanacatlán; al poniente con Tlaquepaque y Guadalajara. Su extensión territorial es de 119.58 kilómetros cuadrados. Sus principales actividades económicas son agricultura, comercio, industria y servicios. La población total es de 478,689 habitantes; de ellos 243,241 son hombres y 235,448 mujeres, según censo del (INEGI del 2010, como se citó en Arellano, 2017). La población económicamente activa del 43.58 %. El grado de pobreza del municipio es de 32.9 %, la cual se divide en moderada de 28 % y extrema de 4.94 %. El grado de

marginación es bajo para la cabecera municipal, no así para las localidades que oscilan entre muy alto y alto (Secretaría de Desarrollo Social y Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social, 2010, como se citó en Arellano, 2017).

En lo que respecta al rubro educación, el grado de escolaridad de la población es de 8.5 años en promedio, según datos de la (CONEVAL y SEDESOL, como se citó en Arellano, 2017) El municipio tiene 11 centros educativos del nivel medio superior, uno de ellos es la preparatoria de Tonalá, de la Universidad de Guadalajara. Esta institución educativa contribuye al desarrollo de la sociedad tonalteca con la formación integral de bachilleres en diferentes modalidades de aprendizaje. Es líder en la región por la calidad de los servicios que ofrece. La preparatoria de Tonalá ofrece cuatro opciones de bachillerato: el Bachillerato General por Competencias, Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias, Bachillerato Tecnológico en Administración de Pequeños y Medianos Negocios y Bachillerato Tecnológico en Cerámica. Estas modalidades se ofrecen en un espacio de 3 hectáreas, en ellas se encuentran 41 aulas, 5 espacios deportivos, 5 laboratorios de cómputo, una biblioteca, un gimnasio de usos múltiples, 1 taller de cerámica, 2 laboratorios multidisciplinarios, un centro de autoacceso, y áreas verdes, entre otros puntos.

La población docente es de 114 profesores entre tiempos completos, medio tiempo y asignatura. La población estudiantil gira alrededor de 3,200 alumnos aproximadamente. El cien por ciento de los grupos cuenta con tutor. Las materias se dividen por academias que cuentan con programas de asesorías académicas para disminuir el índice de reprobación y deserción, sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes para abatir y disminuir estos indicadores, las causas son diversas y multifactoriales, muchas de ellas fuera del alcance de intervención de la escuela (Arellano, 2017).

Por otro lado, en dicha preparatoria se elabora un plan trianual en aras de una educación de calidad e inclusiva, de la cual se profundizará a continuación. Sin embargo y por razones de espacio en el presente documento, se mencionarán únicamente los aspectos más relevantes referidos a una educación de calidad, en la que se implica la inclusión. Es significativo señalar que los planes trianuales son elaborados por todos los representantes del cuerpo colegiado de la escuela, en seguimiento a los señalamientos de los programas en política educativa del Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

Presentación del plan de trabajo

Este plan de trabajo (Preparatoria Tonalá, comunicación personal, enero 2017) responde a necesidades básicas de formación en los jóvenes de esta entidad, ya que es una dependencia que contribuye al desarrollo de la sociedad tonalteca, con la formación integral de bachilleres en diferentes modalidades de aprendizaje, es reconocida como líder en calidad de los servicios que ofrece con programas innovadores apoyados en recursos tecnológicos. A la vez promueve de manera permanente el desarrollo sustentable de la escuela y entorno, así como una participación activa en programas de intercambio académico.

Una de las principales premisas que maneja este plan de trabajo trianual es la promoción a nivel dos del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), por lo que el enfoque responde a los indicadores de El Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior “COPEEMS”, a través de las tareas sustantivas de la Universidad de Guadalajara, las cuales fueron trabajadas en la docencia, vinculación, extensión y difusión, internacionalización, gestión y gobierno.

Quienes integran la Preparatoria de Tonalá están comprometidos en dar su máximo esfuerzo en torno a una visión común, con la convicción de lograr las metas y objetivos institucionales y con el espíritu de que los egresados coadyuvarán a mejorar la realidad de su sociedad (Preparatoria Tonalá, 2017).

Su Misión

Es una escuela del Sistema de Educación Media Superior perteneciente al SNB que contribuye al desarrollo del entorno, político, social, económico y cultural de la comunidad, a través de la formación integral de los jóvenes en cuatro modalidades de bachillerato. Ofrece servicios educativos de calidad a las personas interesadas en cursar el nivel medio superior. Preserva y difunde el conocimiento y la cultura en todas sus dimensiones y expresiones mediante la sistematización de procesos como un mecanismo proactivo de mejoramiento continuo (Preparatoria Tonalá, 2017)

Su Visión

Es una escuela perteneciente al SNB en el nivel II, que ofrece servicios educativos de calidad en su ámbito de influencia a través de las funciones sustantivas de la Universidad de Guadalajara: investigación, docencia, extensión y difusión de la cultura, vinculación e internacionalización; capaz de enfrentar con eficiencia, pertinencia y calidad los retos que le plantea el entorno económico, político, tecnológico, ambiental y social.

Los egresados logran desarrollar competencias para integrarse plenamente en la sociedad, con actitudes y valores que les permiten ser ciudadanos con un fuerte compromiso social. Mantienen fuertes vínculos con la sociedad a través del rescate, preservación y promoción de la cultura. Son actores determinantes para la preservación del medio ambiente y desarrollo de estrategias de sustentabilidad (Preparatoria Tonalá, 2017).

Objetivo número 1 correspondiente a la Docencia y aprendizaje.

Lograr los indicadores de calidad en los planteles del SEMS, establecidos por las políticas institucionales y nacionales (Preparatoria Tonalá, 2017).

Una de las estrategias propuestas para tal efecto es la 1.2, que a la letra dice: “establecer un programa permanente de evaluación interna de los docentes a través del colegio departamental, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el modelo centrado en el estudiante y las competencias” (Preparatoria Tonalá, 2017)

Objetivo de alineación 1.1. Ampliación y diversificación de la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad, tomando en cuenta las tendencias globales y de desarrollo regional.

Para finalizar con lo escrito del plan trianual, se hace referencia al objetivo 4, el cual indica: “mejorar los servicios de apoyo académico que se ofrecen a los estudiantes, tendientes a su formación integral”. Para lo cual se propone, entre otras, esta estrategia de alto impacto: “implementar en las escuelas programas de educación incluyente” (Preparatoria Tonalá, 2017).

En conclusión, el plan trianual contempla aspectos tendientes a la formación integral de los estudiantes, sin embargo, al parecer son insuficientes. Para explicarlo se expone como

ejemplo la estrategia del plan para implementar programas de educación incluyente, y su relación con la inserción a esta escuela de una estudiante con discapacidad visual en el ciclo 2019-A. Esta estudiante ingresó a la Preparatoria de Tonalá en la modalidad del bachillerato tecnológico. Previo a su ingreso, en el periodo intersemestral, se nos proveyó capacitación al respecto a los docentes que pertenecemos al mencionado bachillerato, empero, la de la voz y una de las maestras entrevistadas consideramos que fue una capacitación de sensibilización hacia el trato de personas con discapacidad visual, que en sí misma nos fue muy útil, no obstante, ya frente al grupo se descubre el déficit de capacitación en el diseño de estrategias específicas para la impartición de cada una de las asignaturas.

Al cabo de dos meses de iniciado el semestre, la escuela convocó de nuevo a curso de capacitación y revaloración de las experiencias vividas de los docentes hasta ese momento, para lo cual la institución educativa emitió en las redes de la UdeG el siguiente boletín:

Implementa la Preparatoria de Tonalá acciones para garantizar educación de calidad a todos sus estudiantes. Profesores del plantel se capacitaron para atender a jóvenes con discapacidad visual con el objetivo de proporcionar a los docentes de mayores herramientas para el desarrollo de sus unidades de aprendizaje, docentes de la Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara (UdeG), tomaron el curso “Estrategias de intervención de la discapacidad visual en la educación”, impartido el día viernes 15 de marzo, por el psicólogo Armando Lomelí Alexandre, miembro de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Secretaría de Educación Jalisco.

La actividad contó con la participación de 22 profesores del Bachillerato Tecnológico en Administración de Pequeños y Medianos Negocios, donde la necesidad de estos aprendizajes se ha vuelto prioritaria, debido a que una alumna con discapacidad visual cursa su bachillerato en dicho programa de estudio (Villalobos, 25 de marzo de 2019).

Por otro lado, se realizaron entrevistas abiertas a dos maestras, a fin de conocer las experiencias personales con respecto al caso de Rosita (la estudiante con discapacidad visual), quienes cuentan con la experiencia de más de dos décadas laborando en esta escuela. Además de entrevistas abiertas a la orientadora educativa, a una auxiliar de orientación

educativa y por último a una tercera maestra; todas estas personas han tenido trato directo con la experiencia educativa de Rosita en la Preparatoria.

La maestra número 1 asistió a la primera capacitación, ella le impartirá clase a Rosita hasta el segundo semestre. Sus comentarios son sobre sus observaciones desde fuera del aula. Ella manifiesta que tanto los maestros como los compañeros de Rosita están tomando roles que no les corresponden, es decir, que la sobreprotegen en demasía y debido a ello la estudiante no se esfuerza por sí y para sí misma. Para esta maestra, la estudiante viene a ser una carga para el grupo y los docentes. Añade que se dejó sin clases a todo el bachillerato tecnológico por requerirse la asistencia de todos los docentes a la segunda capacitación, y agrega que deberían hacerlo en otro horario, de igual manera no estuvo de acuerdo con que hayan solicitado a cinco alumnos de otro de sus grupos de cuarto semestre para interactuar con Rosita y ayudarla a nivelarse en la materia de Inglés, pues ello contribuiría a que estos estudiantes se atrasen en la materia que ella les imparte.

La maestra número 2 sí le imparte actualmente clases al salón de Rosita y refiere que los planes didácticos son los mismos, lo que cambian son las actividades. Opina que para prestar una atención adecuada a la población que Rosita representa, los grupos deberían ser más pequeños, ya que este cuenta con 56 alumnos. Comenta que en ocasiones se olvida que la estudiante está presente y su clase avanza como de costumbre hasta que repara en ella y le cuestiona hasta donde comprendió. Narra que los compañeros de esta chica se comportan de manera paternalista, por lo que sugiere de manera urgente se trabaje al respecto con los estudiantes, sobre todo, aquello que obstaculice el aprendizaje. Comenta que otros docentes que están impartiendo clases al grupo de Rosita, no están comprometidos con el plan interdisciplinario, sin embargo, como dato interesante y por demás loable, se ha dado cuenta y así lo dice, que buscan capacitación al respecto, por su propia iniciativa. Cabe decir que esta maestra además de impartir clase a este grupo de estudiantes es también jefa del departamento del bachillerato tecnológico desde hace aproximadamente 6 años, por lo que se presume que tiene más información y contactos pertinentes de los que un docente común pudiese tener, y porque una de sus funciones de su nombramiento es gestionar lo pertinente al bachillerato tecnológico.

El lenguaje corporal observado en la maestra número 2 denota entusiasmo por cooperar e involucrarse en la inclusión educativa, inclusive fue ella la que ofreció y proporcionó una copia del plan trianual, tras mencionar que estaba disponible para lo que se ofreciera.

La orientadora educativa corrobora en entrevista abierta lo que las anteriores docentes relatan, en cuanto a las problemáticas a que se ha enfrentado la institución, docentes, alumnos y Rosita en el transcurso del semestre.

Ella agrega que Rosita ha bajado de peso de manera preocupante, por cuya razón ya se están llevando a cabo estrategias tales como: derivarla a atención médica, nutrición y asesoría psicológica, entre otras. También señala en el comportamiento del grupo la presencia de *bullying*, (no hacia la estudiante con discapacidad visual, sino en general), además, añade que la mayoría de estos alumnos se muestran perezosos y desaseados tanto en lo personal como en su aula, y una evidente sobreprotección hacia su compañera Rosita.

Por otro lado, una auxiliar de orientación educativa comenta en entrevista abierta que cuando la joven estudiante en cuestión arribó a la preparatoria a realizar su examen de aptitud “Piense II”, los aplicadores sorprendidos no tenían conocimiento de la presencia de un aspirante con discapacidad y por supuesto no estaban preparados para tal eventualidad. Lo más rápidamente posible se avocaron a resolver el problema y le aplicaron el examen. Esta misma auxiliar critica lo absurdo de esta situación, que se haya pasado por alto tal circunstancia cuando la estudiante hizo su solicitud de ingreso. Otro punto que expone es que se estableció contacto con la Universidad Incluyente de la Universidad de Guadalajara y esta se hizo cargo del caso de la joven; le proveyeron de un bastón, una laptop y una tablet, estos dos últimos artículos contaban con aplicaciones adecuadas para personas con discapacidad visual y a la brevedad se le brindó capacitación en el manejo de esos dispositivos electrónicos. Otro punto más que se abordó y en el que no estaba muy de acuerdo la orientadora, fue que se cambió de aula al grupo, al inicio se les había asignado un aula en el segundo piso y el cambio se realizó hacia la planta baja, la justificación fue para evitarle riesgos de caídas. Piensa la auxiliar que es una muestra más de sobreprotección a la estudiante, una forma de coartarle autonomía, cuando en el curso de capacitación se nos dijo

que la estudiante es capaz de trasladarse a donde ella necesite, sólo se precisa que, al resto de la comunidad escolar se le eduque para tomar la inclusión con naturalidad.

La maestra número 3, una mujer de aproximadamente 30 años de edad imparte actualmente la materia de Inglés al grupo. A continuación, se desglosa literalmente parte de la entrevista.

Entrevista a Mtra. Núm. 3

Luego de empatizar se inicia con la siguiente pregunta:

¿Qué es la inclusión para usted?

[...] bueno, a partir de mi experiencia docente con nuestra alumna Rosita en primero de administración, aquí en la preparatoria de Tonalá, ha sido una experiencia que nos lleva al plano de la aplicación, ¿por qué? Porque cuando hablamos de inclusión, hablamos también de una discapacidad, y a partir de que entendemos las diferentes discapacidades que pueden presentar cualquier persona en cualquier edad, podemos entender cómo se pueden generar los espacios para la inclusión. La inclusión va desde un espacio físico, o sea, es la adaptación de un espacio físico, es la adaptación de la práctica docente y es la adaptación del ambiente de aprendizaje con el propio grupo,

Se observa que aquí la maestra explica de manera asertiva lo que implica la inclusión y reconoce las distintas áreas que necesitan adaptaciones.

Siguiente pregunta: ¿considera usted que la escuela está preparada para la inclusión?

Desde mi punto de vista, no hemos ido trabajando de la mano directivos, administrativos y docentes, se inicia como una política universitaria que el día de hoy es una realidad porque nuestra estudiante presentó un examen de admisión, se ingresa, a la escuela preparatoria, pero sinceramente no se contaban con los elementos, sobre la marcha hemos ido con la prueba y el error.

En este sentido hace referencia a que en la Preparatoria Regional de Tonalá seguimos una política universitaria pero su respuesta concreta es que la escuela no está preparada y que se han ido resolviendo situaciones conforme se van presentando, a prueba y error.

Siguiente punto: del 1 al 10 ¿qué tanto le sirvió la capacitación recibida con respecto a la discapacidad visual de la alumna?

Yo considero un 5. Prácticamente la capacitación que tuvimos la planta docente fue en la esfera de la sensibilización, pero herramientas y/o estrategias como apoyo principal no se dieron, y en el caso de los otros profesores tampoco. Eso ha sido sobre la marcha.

Esta respuesta asevera que se nos capacitó sobre cómo se vive la discapacidad visual y cómo comportarnos ante estas personas, pero no sobre las estrategias y herramientas a utilizar en las especificidades de cada materia.

Generalmente ¿cómo es su estado de ánimo al entrar con este grupo?

Sinceramente al ingresar con este grupo que es primero de administración, yo llevo una actitud a la defensiva. Me sobrepasan. La verdad, he de decir que mi ánimo puede llegar a caer en lo negativo, pero llego totalmente con una actitud impositiva, ¿por qué? Porque el contexto del grupo no es favorable para la propia alumna, entonces, esto genera otras situaciones, entonces, sí puedo decir que es algo no muy positivo.

La maestra parte de la experiencia que tiene del comportamiento del grupo, ya lo dijo en el segundo párrafo, va a prueba y error, cree que un comportamiento estricto es lo que mejor le ha resultado, cuando dice que su actitud es impositiva, sin embargo, reconoce que no es lo mejor, lo que sugiere que hay posibilidad de modificar su actitud.

El siguiente punto es: mencione o describa alguna ocasión en que haya tenido éxito al impartir su clase en este grupo.

En el caso de mi unidad de aprendizaje, yo imparto la clase de lengua extranjera. Uno de los canales fuertes o propicios para trabajar con nuestra alumna antes mencionada es el escuchar y el hablar, puesto que el canal visual pues queda deshabilitado en su caso. En esas ocasiones cuando a mí me ha funcionado captar la atención del grupo

es cuando tenemos alguna actividad en la que los pongo a repetir después de mí, a checar pronunciación y a que la misma alumna escuche y repita, ¿esto qué hace?, hace que los estudiantes pongan atención y no le generen un ruido adicional que la distraiga a ella, ha sido exitoso ¿por qué? Porque se ve una práctica inclusiva y de trabajo colaborativo que a ellos les sirve para reafirmar y a la alumna para poner atención, ya que hemos visto en su desempeño que los estudiantes que presentan alguna discapacidad echan mano de alguna de sus otras habilidades para reforzar la deficiencia que se presenta.

En su respuesta la maestra reconoce las fortalezas con que cuenta la alumna y el resto del grupo y las aprovecha en pro de una clase productiva para todos.

De igual manera mencione y describa también, alguna ocasión en la que la clase haya resultado, decepcionante.

Bueno, más que decepcionante creo que de los principales retos a los que me he enfrentado por ejemplo en mi caso, es que la estudiante desconoce cómo realizar escritura en el idioma inglés, entonces esa es una deficiencia que hay que tratar de subsanar, puesto que ella debería de tener conocimientos básicos de escritura porque tuvo la clase en secundaria. Por otro lado, yo no sé el lenguaje braille, entonces ahí entramos en una problemática de deficiencia del estudiante y deficiencia en este caso del profesor. Por eso es que hay una falta de preparación previa, para la situación que estamos viviendo, lo cual es un reto profesional y esto representa que se haya tenido que tomar otro tipo de medidas, por ejemplo, empezar o trabajar el área de deletreo. En ocasiones deletreamos en la clase todo el grupo y en otras ocasiones cuando los pongo a trabajar en equipos, para que diferentes estudiantes me ayuden con ella; hay unos que muestran más recepción y facilitación del trabajo y hay algunos otros estudiantes que a pesar de que conocen su condición no se muestran tan... ¿cómo decirlo? propositivos, positivos, al momento de apoyar a la compañera. Entonces creo que sí es un poco decepcionante. La parte en la que toca apoyar desde la voluntad y la voluntad es algo intrínseco en lo que a pesar de que el profesor comente o haga, no todos los estudiantes tienen la misma disposición y entonces ahí pues entran otros factores ¡verdad!

La maestra considera decepcionante no tener éxito al querer subsanar las deficiencias de aprendizaje que tiene la alumna y las deficiencias de enseñanza propias, además de las actitudes de poca solidaridad de los compañeros de la alumna para prestarle ayuda.

¿Hay aspectos didácticos de su materia que encuentre difíciles de adaptar?

Sí en este caso, bueno, la estudiante carece de la capacidad visual, entonces hay que adaptar y tratar de dar a conocer situaciones reales. Ahorita hemos trabajado bastante en el área de vocabulario. Ella tiene una discapacidad desde el momento que nació...ella no conoce el mundo real como es, entonces hay que explicar los videos que presentan sonido, el estar pronunciando, el que algunos alumnos avanzados me han apoyado para que ella recuerde y repita. De hecho, en ocasiones la retiran del salón para que los ruidos que presentan los otros estudiantes, ella no los perciba y pueda estar poniendo atención para trabajar.

En esta parte se ponen en juego las creencias que tiene la maestra acerca de la realidad y referentes a la alumna, que no necesariamente son las mismas para ambas. Demasiadas veces los docentes creemos saber qué es lo que el alumno debe o necesita saber y no siempre es así, por lo que ~~aquí~~ surge la necesidad de indagar con la alumna cuál es su realidad.

¿Podría enumerarme algunos aspectos que propicien un ambiente favorable para el aprendizaje?

Algunos de los aspectos positivos que yo observo, es que, la estudiante cuenta con el apoyo de su familia. Su mamá la trae a la escuela, la lleva de la escuela cuando se terminan las clases. Por parte de la escuela ha habido bastante apoyo en el sentido de que ella sabe manejar la computadora y en meses pasados se le entregó una tablet. Y ella tiene un punto favorable en el sentido de que ella tiene la capacidad de utilizar el lenguaje braille y entonces puede enviar correos, La pronunciación y la escucha son sus canales fuertes, y las áreas de oportunidad van en relación con la escritura en cuanto al idioma.

El punto anterior confirma la importancia de la famosa triada “alumnos, padres, institución”, que consiste en el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

¿Y algunos aspectos que no favorezcan que dificulten el ambiente?

Uno de los principales aspectos es que el grupo presenta diferentes problemáticas. Entonces a pesar de que varios maestros y la tutora han hablado con ellos, como una parte de sensibilización para que no hagan ruido durante la clase porque si alguien habla ella deja de escuchar. Por otro lado, la falta de equipo [infraestructura] que tenemos en los salones, eso también requiere una preparación previa por parte del profesor. Y en su caso pues también la deficiencia de internet, que podría ser una herramienta fabulosa al interior del aula.

Este aspecto se repite, pues ya lo dijo antes la auxiliar de orientación educativa, la escuela no está preparada para la inclusión, no cuenta aún con la infraestructura para ello, además de enunciar la saturación de alumnos en el grupo, como no favorecedor del ambiente.

Otro aspecto que me gustaría preguntarle es, que me enumere del 1 al 10, ¿cuál es el grado de satisfacción del desarrollo de sus clases hasta este momento?

Ok, respecto al grupo, yo me quedaría con un puntaje de 7 puntos. Con los alumnos, voy bien, respecto al programa y al avance programático, sin embargo, uno de los puntos en relación a las deficiencias con las que se presenta la estudiante y su propia discapacidad es que no es el mismo nivel que se le va a exigir a los demás estudiantes, es decir, se tienen que hacer adecuaciones, modificaciones respecto al programa, las estrategias, y las propias posibilidades para que ella pueda alcanzar un nivel óptimo con base a como a ella se presenta y las deficiencias. Yo no le puedo exigir algo que ella misma no pueda realizar, pero si puedo basarme en lo que ella puede desarrollar con una mayor facilidad. Entonces yo me quedo con un 7 con mucho por trabajar con mucho por conocer, pero, pero con un 7 de calificación.

Con ese 70 % de satisfacción trata de decir que pese a todas las inconveniencias que se le han presentado, ella ha seguido adelante obteniendo algunos frutos, también nos permite conocer que se apoyará en las habilidades que la estudiante posee, para explorar y emprender nuevas formas de lograr su aprendizaje.

Y en cuanto a comunicación, entre los docentes de este grupo, ¿le parece suficiente?

Existe una comunicación intermedia; existía, pero creo que no ha sido suficiente. Me resulta interesante que en una ocasión que nos reunimos haya habido probablemente

una aprobación del más del 70 % de los profesores que coincidimos en esa ocasión, al grado de decir que todo estaba bien, cuando en realidad es muy subjetivo ¿no? la palabra “todo nada, poquito o mucho”, es bastante subjetivo cuando nos tenemos que remitir a pruebas y a necesidades, a los parámetros de cada una de las unidades de aprendizaje. Yo creo que se necesita un trabajo pausado, supervisado por especialistas, porque dentro de nuestras capacidades como docentes creo que tenemos un grado alto de ignorancia respecto al trato de un alumno con discapacidad, entonces creo que sí, debería ser un trabajo muchísimo más supervisado.

En esta parte de la entrevista la maestra manifiesta incredulidad y algo de frustración, debido a que, si los profesores niegan que hay un problema, se imposibilita la comunicación entre pares, tan necesaria para resolver problemáticas en común. Por otro lado, confiesa la ignorancia propia y la de sus compañeros docentes acerca del trato que debe recibir un alumno con alguna discapacidad dentro de cada disciplina. Detrás de líneas solicita la intervención de profesionales que guíen y supervisen todo lo que implica la educación inclusiva.

En cuanto a la dirección, ¿qué apoyos le gustaría recibir de su parte para realizar de mejor manera su trabajo?

Ok, uno, sería el apoyo respecto a la capacitación de estrategias. Tuvimos capacitación de sensibilización, sin embargo, sigue haciendo falta lo que es el trabajo de estrategias de aplicación en la materia, o de un encargado para el seguimiento general del estudiante. Sí, ya tiene una *tablet*, ¡qué bueno! Sí ya tiene internet ¡qué bueno! Sí ya hemos trabajado un poco, pero ¿dónde están los resultados? El día de mañana, ella, esperamos, que sea una egresada de prepa Tonalá, pero una egresada que sepa lo que un estudiante necesita saber, no un estudiante que sí, egresó, ¿y? ¿Qué sabe? Entonces, a mí me gustaría que hubiese un seguimiento integral, tocando puertas porque se necesitan diferentes especialistas, como antes lo mencionaba; con un seguimiento documentado, lo que no se escribe se olvida, entonces, a partir de la recopilación de experiencias, puede haber un trabajo razonado, no basado en caprichos. Hay maestros que aquí son caprichosos y no se trata de caprichos, se trata de la funcionalidad para el estudiante ¿por qué? Porque el día de mañana nos pueden

llegar otros casos o casos iguales y no vamos a volver a picar piedra desde el principio, sino dejar precedente para que esto sea para los otros maestros y las otras generaciones. No sabemos que nos pueda llegar con esta política de inclusión. Entonces creo eso sería lo importante, estrategias urgentes, trabajo colaborativo entre los profesores, y seguimiento y pues sin lugar a duda, pues el equipo de la tecnología, que conlleva una inversión económica nunca va a estar de más.

Reitera la necesidad de capacitación especializada a cada disciplina y su correspondiente seguimiento documentado a través de la recopilación de experiencias en pro de la actual estudiante y las futuras generaciones. También pugna por el trabajo colaborativo entre profesores, asunto preponderante en cuestiones educativas. Muestra además incertidumbre por lo que las nuevas políticas de inclusión puedan exigir y que no estemos preparados. Y finaliza, mencionando la necesidad de aprovisionamiento de equipo tecnológico.

Reflexiones Finales

En el proceso de recuperación de las experiencias de las compañeras docentes se puede dar cuenta que se comparten pensamientos y sentires muy similares respecto a la labor educativa. También fue muy grato percatarse que al realizar las entrevistas se incidió en que las maestras tomaran conciencia sobre el conocimiento que tenían de la inclusión y si este se correspondía con su hacer. Se cree que quedó sembrada una semillita de duda en su interior que les motivará posiblemente a realizar cambios en lo personal y profesional.

Las políticas educativas en materia de inclusión en México son relativamente nuevas y aunque están escritas en papel, de acuerdo con la experiencia, al trabajar los planes didácticos de academia, no viene o no se aborda información alguna sobre inclusión, por lo tanto, se entiende la ignorancia que existe en el profesorado al respecto. En el caso de la preparatoria Tonalá, hasta que se presentó el caso de la estudiante con discapacidad visual se movieron las piezas del rompecabezas para resolver la situación. Alterando a la vez la zona de confort de algunos docentes, pero dice la psicología que las crisis son las que impulsan al cambio y eso es bueno. En el caso del Plan estratégico Trienal (2017- 2019) se menciona,

muy someramente, la implementación de programas de inclusión. Efectivamente, la escuela realizó las acciones que consideró pertinentes, más dichas acciones han sido insuficientes. No obstante, la narración de las experiencias docentes sobre inclusión, aquí plasmadas, plantean de forma directa los aspectos infraestructurales que hace falta cubrir para que se lleve a cabo una educación inclusiva lo más real posible.

Lo cierto es que esta escuela preparatoria no está preparada para la inclusión, tanto en estructura física como humana. Se precisa capacitación sobre el manejo de las estrategias y herramientas a utilizar en las especificidades de cada materia. Si se brindan estas facilidades a la institución educativa, es muy probable que la actitud de los docentes sea de cooperación y colaboración al proyecto. También, sería de utilidad que se contemplen capacitaciones de sensibilización para los grupos de estudiantes que tengan algún o algunos integrantes que presente una discapacidad. Además, involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Que se disminuya el número de estudiantes en el grupo, cuando haya un sujeto de inclusión. Se considera muy importante la sugerencia de la maestra número 3, de que haya profesionales que guíen y supervisen todo lo que implica la educación inclusiva y su correspondiente seguimiento documentado a través de la recopilación de experiencias con su respectiva evidencia de logros y áreas de oportunidad.

Referencias

- Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. <https://bit.ly/3JZJsCO>
- Iberoamérica Inclusiva (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI. iberoamérica inclusiva - OEI www.oei.es › news › Education › guia-inclusiva-esp-5
- OREAL/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: EPT/PRELAC.

Vergara, M., & Ojeda, A. (2014). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. Ciudad de México, México: Red de Posgrados en Educación/CONACYT.

Vergara, M. (2017), *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Villalobos, A. (2019). *Implementa la Preparatoria de Tonalá acciones para garantizar educación de calidad a todos sus estudiantes* [Boletín Informativo No. 15]. <https://bit.ly/35y7zJC>

Reflexión sobre la Literacidad Académica como una propuesta para una educación de calidad en nivel superior

Rosalba Ortiz Robledo

Actualmente vivimos en un mundo de constantes cambios, y en materia de educación acontece la misma situación. Un claro ejemplo de ello ha sido la pandemia. Las estrategias implementadas ante una situación de emergencia, inesperada, obligó a las sociedades a realizar ajustes en el ámbito educativo. Con la llegada de la COVID- 19 se suspendieron las clases en todos los niveles educativos —en la mayor parte del mundo—, se implementaron acciones diversas con el uso de las tecnologías para continuar con los procesos educativos desde casa, surgieron aspectos positivos, como el uso de herramientas digitales y la posibilidad de continuar con los estudios a distancia, pero, también se hizo palpable y visible la desigualdad. Todo esto se constata cuando un gran número de personas no tenían acceso ni recursos para conectarse a internet; así mismo, no dejó de sorprender la falta de capacidad y familiaridad por parte de un gran número de docentes para el manejo y acceso a las diferentes herramientas y recursos digitales; la falta de competencias y pericia necesaria para la impartición de clases en línea han sido, entre otras cosas; parte de los retos que los gobiernos y las instituciones tienen que enfrentar.

La tecnología aplicada a la educación se ha abordado desde décadas atrás por diversas agendas, en diferentes países y niveles educativos. Su objetivo es mejorar las condiciones de acceso y permanencia en las escuelas, impactando a su vez, a los sectores sociales y económicos en el mundo con el fin de que la población obtenga mayor bienestar y mejores condiciones para vivir porque: “Las oportunidades para el desarrollo humano que brinda un mundo globalizado no se distribuyen de manera equitativa entre las personas y las regiones del planeta”(Visión y Acción 2030, 2018, p. 22). Así pues, resulta contradictorio que, al existir avances científicos y el desarrollo tecnológico, se han hecho las desigualdades sociales.

Es a través de evaluaciones e información obtenida de investigadores y académicos —mismos que se harán mención en el desarrollo del texto—, que las autoridades determinan

el rumbo de los modelos educativos y los planes de estudio de las escuelas en todos los niveles escolares, por ejemplo:

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), elabora estudios de forma trienal, evalúa si los alumnos de 15 años, a punto de concluir la educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en las sociedades modernas (OCDE, 2019, p.7)

De esta forma, se analizan las competencias sobre el nivel de desarrollo de pensamiento creativo y crítico que alcanzan los alumnos, y su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Todas ellas consideradas como competencias y habilidades para la educación del futuro. Las políticas públicas tienen qué ver directamente con las formas como se aprende por parte de los alumnos y, a su vez, con las maneras como se enseña, por parte de los profesores, en todos los niveles educativos —de acuerdo con los contextos de las sociedades, las necesidades de la población para garantizar mejores condiciones de vida de manera inclusiva—.

En la actualidad se busca una transformación en materia educativa que responda a las demandas de la situación que competen a las sociedades contemporáneas porque vivimos en una constante transformación, en donde las necesidades no son las mismas que se requerían en años anteriores. Desde el inicio del siglo XXI, se aceleró la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, lo que permitió nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia artificial, automatización, comunicación y el trabajo. “Estos incesantes avances están modificando las necesidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas y socioemocionales que requieren los egresados de la educación superior” (Visión y acción 2030, 2018 p. 21).

La Visión 2030 de la educación superior en México que propone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), busca incidir en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU. Esta agenda contempla cambios sobre las tres dimensiones del desarrollo sostenible —económica, social y ambiental—, un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo a una educación de calidad en sus distintos niveles, a fin de que todas las personas, especialmente quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, cuenten con un entorno propicio para la plena

realización de sus derechos y capacidades para participar activamente en el desarrollo de la sociedad.

La iniciativa se encuentra enmarcada a partir de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS17) concretamente en el *Objetivo 4* referente a la educación, donde la meta es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (pág. 5).

Esto se abordó en la primera reunión magisterial organizada dentro del marco de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* y los *17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*, particularmente el mencionado *OD 4*. Este evento tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires; Argentina, en enero de 2017; siendo uno de los principales objetivos de este encuentro.

A través de mesas de trabajo se abordaron temas para identificar las habilidades que deben desarrollarse para el siglo XXI, lo que significa enfrentar retos muy concretos para el contexto actual, incluido el nivel superior de educación, en donde se prepara a los jóvenes para integrarse a un mundo laboral cambiante y exigente. Cabe mencionar que, “en la actualidad, debe tomarse en cuenta, el desarrollo de las competencias para el siglo XXI, considerando las 10 habilidades blandas que están demandando la industria y empleadores en la actualidad” (Sanabria, Romero 2018, p.2).

Las habilidades blandas o competencias del siglo XXI se clasifican en cuatro categorías:

1. *Formas de pensar*: Creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y el aprendizaje.
2. *Formas de trabajo*: Comunicación y colaboración.
3. *Herramientas para trabajar*: Tecnología de información y comunicaciones (TIC) y la alfabetización de la información.
4. *Habilidades para la vida en el mundo*: Ciudadanía, la vida y la carrera, y la responsabilidad personal y social (ITE,2010).

En esta misma de trabajo se establecieron los siguientes lineamientos, con el fin de garantizar las habilidades mencionadas anteriormente.

- Los sistemas educativos, como sistemas integrales que incluyen oportunidades de aprendizaje permanente para todos, tienen el potencial de transformar sociedades, particularmente al abordar la desigualdad.

- Es necesario complementar las oportunidades de aprendizaje permanente con la promoción de una educación por la paz, la ciudadanía y la educación por los derechos humanos;
- El aprendizaje permanente es un concepto que se debería abordar de manera amplia, integral y compleja, incorporando distintas realidades sociales;
- Las desigualdades en la región, es decir; las desigualdades de género con relación al acceso a la educación exigen el desarrollo de programas educacionales que incluyan distintas formas de aprendizaje, con un foco en el aprendizaje a lo largo de la vida
- Se deben concebir las trayectorias educacionales como un continuo, a la vez que se aborda la integración de los jóvenes al mundo del trabajo.
- Es necesaria una percepción común e igualdad y, sobre esa base, cada país debería crear procesos de inclusión y reformas educacionales;

Para reforzara la idea, se cita lo siguiente: “la educación de adultos y jóvenes puede fortalecer el derecho a una educación de calidad para todos, reducir las múltiples dimensiones de desigualdad, reforzar la diversidad cultural, aumentar el acceso a las oportunidades laborales y promover la cohesión social (Reporte E2030, 2017, p.11).

Por lo tanto, las universidades en nuestro país, deben garantizar no solo el acceso a la educación, sino brindar una formación donde se puedan cubrir las expectativas que exige el mundo actual, orientadas para promover aprendizajes más allá del dominio de las prácticas discursivas y escriturales, que se realizan como parte de los procesos académicos, además deben incluir la curiosidad por aprender, la creatividad, la investigación, los valores y las habilidades hoy conocidas como “blandas”, para enfrentar los desafíos del siglo XXI, donde se demanda no solo la capacidad de ser resilientes sino que además desarrollen pensamiento crítico.

Según el documento *Visión y Acción 2030* (2018), en un mundo en el que la alfabetización sea universal y con acceso equitativo a una educación de calidad en sus distintos niveles, a fin de que todas las personas, especialmente quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, cuenten con un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades y para su participación en el desarrollo de la sociedad (p.25).

En México, como en el mundo, se enfrentan desafíos ante las sociedades donde el conocimiento es un factor importante para el desarrollo, donde se requieren nuevas formas de aprender y de trabajar enfrentando un mundo en constante cambio, se trata de transformar totalmente una sociedad industrial hacia la ya inminente *Industria 4.0*, como lo menciona el autor Kagermann (2018) es sobre todo la integración técnica y combinación de sistemas ciber-físicos presentes en la manufactura, utilizando el Internet de las cosas y de los servicios aplicados en los procesos industriales, teniendo implicaciones directas en la creación de nuevas formas de trabajar, de aprender, de estudiar, implementar, generando servicios derivados y organización del trabajo con diversas innovaciones. En este sentido, la educación superior deberá fortalecer su contribución a la construcción de un modelo de país que brinde mayores oportunidades a todos los mexicanos.

En México se presenta aún la inequidad y la desigualdad, en donde la sociedad todavía se encuentra dividida por el origen social, rezago educativo y grupo étnico al que pertenecen. Constatando esta afirmación, el documento *Visión y Acción 2030* (2018), afirma lo siguiente:

Las generaciones actuales enfrentan dificultades para su participación en una sociedad con fuertes rasgos de exclusión. Es creciente el número de jóvenes que no estudian ni trabajan; quienes lograron concluir la educación obligatoria e ingresan a una institución de educación superior, por deficiencias en su formación, enfrentan el reto de permanecer y concluir satisfactoriamente sus estudios; el título profesional no le asegura una incorporación inmediata al trabajo. (p.32)

Ante esta desoladora realidad, las instituciones de educación superior en México (ANUIES) buscan ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación porque las instituciones del nivel superior, que contribuyen e impactan directamente con sus egresados al desarrollo económico y social en el país. Bajo esta premisa, es que se convoca a todas las instituciones de educación superior para identificar proyectos y propuestas en docencia, investigación desarrollo tecnológico, social, prestadores de servicios, producción y difusión cultural con la finalidad de impactar directamente a las problemáticas detectadas en el nivel superior: como es el tema de cobertura, inequidad en el ingreso al nivel superior, permanencia, calidad de la educación; entre otras.

En relación con lo expuesto, es necesario saber que las Universidades Tecnológicas de México, en su filosofía de enseñanza cubran algunos aspectos que podrían estar en congruencia con las iniciativas anteriormente mencionadas en la *Agenda 2030*, mismas que se mencionan en el informe de *Educación E2030*.

Estas Universidades Tecnológicas, formadoras de tecnólogos e ingenieros, son parte de la educación superior pública en México, mismas que están adscritas a la Coordinación General de Universidades Tecnológicas de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), de la Secretaría de Educación Pública (SEP); integrada a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y deben tomar en cuenta, todas aquellas acciones que lleven al cumplimiento de la ruta para la implementación de la educación, de acuerdo a lo establecido en el E2030,

Esto representa un verdadero reto para las instituciones, puesto que la Universidad se convierte en el espacio en donde los alumnos deben contar con una serie de conocimientos y habilidades propios del nivel que cursan y resulta que, éstos tienen carencias o huecos en el aprendizaje de niveles educativos anteriores; no obstante, será la universidad el espacio donde puedan nivelarse y solucionar lo necesario para quedarse y terminar sus estudios. Esta es una tarea de estudiantes, docentes, administrativos y gobiernos: trabajar en propuestas para que los alumnos vean a la universidad como un reto personal alcanzable, no discriminatorio y sectario por parte de la institución y la sociedad.

Educar para el siglo XXI no es una tarea sencilla, las universidades representan un factor preponderante en el desarrollo de los países porque sus egresados se insertan directamente en el mundo laboral, que está exigiendo puestos de trabajo con habilidades y competencias específicas en actividades que anteriormente no existían, por lo tanto; la escuela no puede quedarse en acciones lineales como seguir transmitiendo información, textos y datos. En este contexto, esta revolución tecnológica es llamada “Industria 4.0”, que implica lo siguiente:

Obliga a todas las personas a reinventarse en múltiples aspectos, donde el ámbito del trabajo resulta ser uno de los más afectados, ya que los trabajadores tradicionales no tendrán las mismas oportunidades en el nuevo mercado laboral en comparación a

trabajadores especializados y preparados para los empleos que se desarrollen en la industria 4.0”. (López Pérez 2020, p.247)

Sin embargo; la realidad es que, en la universidad los estudiantes se enfrentan a problemas académicos que tienen relación directa con el manejo del lenguaje y las prácticas letradas en un nivel básico, como es: la mala ortografía y una sintaxis deficiente. Uno de los grandes desafíos de los estudiantes universitarios es la relación que ellos tienen y practican entre la lectura y escritura, ya que en este nivel escriben a partir de textos y consultas bibliográficas, presentando actitudes pasivas, puesto que no logran utilizar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, reducen su actividad a la retención de datos antes que relacionar o confrontar; así lo afirma Stagnaro, (2018) “con mayor frecuencia se identifican carencias en el desarrollo de las competencias y habilidades comunicativas necesarias para la continuidad, tránsito y permanencia en la escuela” (pág. 20).

Algunas instituciones del nivel superior integran en sus planes de estudio cursos especiales de lectura y escritura para que los estudiantes mejoren la presentación de sus trabajos académicos, incluso la estructura y realización de sus proyectos finales, aunque esto sigue siendo insuficiente. Los cursos y talleres de lecto escritura no parecen ser la solución. Los desafíos de leer y escribir en la universidad, como parte de las actividades académicas, pueden ser imputables a la falta de conocimiento de técnicas: un alumno del área de humanidades es posible que le interese tomar un curso o taller de escritura, incluso que busque por cuenta propia mejorar sus prácticas escriturales, pero no es algo que suceda con los estudiantes de universidades tecnológicas. Éstos no encuentran necesario ahondar más en las prácticas escriturales ni habilidades comunicativas.

En general, pareciera que los alumnos hacen los trabajos más por obligación que por el deseo de saber, no se interesan por su proceso de aprendizaje, cuando lo ideal es que los estudiantes encuentren el sentido de los temas abordados en sus áreas de especialidad, utilizando las habilidades comunicativas como herramienta para expresarse. Por tal motivo, se sugiere que sean los docentes los principales en acompañar a los estudiantes para que realicen nuevas formas discursivas del ámbito académico en general y del disciplinar en particular, como lo menciona la investigadora Paula Carlino (2005): Esto significa, que el estudiante que llega a la universidad está en buen momento para aprender a leer y escribir de

una manera diferente, cuando los estudiantes se encuentran en el nivel superior, en un área especializante; sus maestros deben ser los encargados de ocuparse y conducir la Literacidad Académica en la comunidad estudiantil. Por lo que es importante generar acciones que promuevan la lectura y actividades que propicien la reducción de textos, generando áreas de oportunidad para la práctica y ejercicio de la Literacidad Académica desde sus especialidades y práctica profesional, es decir; que no vean de manera desvinculada su formación profesional, con la producción de textos. Lograr algo así impactaría directamente en la permanencia en la carrera y por supuesto, en el egreso de tecnólogos y profesionistas”. (p.34)

Es importante que los maestros consideren la necesidad de trabajar de forma colaborativa para subsanar esta problemática, con el fin de reflexionar la práctica docente, identificar algunos géneros discursivos para las prácticas escriturales que ya realizan con el fin de intercambiar de ideas y conocimientos, a partir de la lectura y escritura, no como una obligación sino como un vehículo para aprender y compartir nuevas propuestas. Para que esto se comprenda, no se trata sólo de repetir conceptos o teorías, por el contrario, es importante saber que:

“Cada ciencia tiene un modo específico de comunicar inherente a sus formas de validar el saber, por lo que son necesarias las mediaciones de los docentes en torno a estas formas de comunicación durante la formación de los estudiantes de modo de ir andamio estos conocimientos para promover aprendizajes profundos y estratégicos en los estudiantes”. (Stagnaro, 2018, p.21)

Tomar la lectura y escritura durante el proceso de aprendizaje en los estudiantes, desde las áreas disciplinares, y en acompañamiento con sus docentes, es poner en práctica la **Literacidad Académica**, motivando la producción de textos de divulgación científica, diseñados y planeados con la finalidad de dar a conocer en la comunidad universitaria sobre el impacto que el trabajo escritural y discursivo tiene en el desarrollo del pensamiento crítico en su vida futura. Esto implica las habilidades blandas necesarias para ejercer en el siglo XXI; justo aquí es donde se involucra la Literacidad.

La Literacidad Académica se refiere a “las prácticas de lectura y escritura que están directamente relacionadas con la construcción, adquisición y difusión de conocimiento en el contexto universitario y que constituyen las prácticas generalizadas que todo estudiante debe dominar” (Castro-Azuara,2019, p.7). O bien, en palabras de Hernandez Zamora (2016), quien la denomina como las “prácticas cognitivas de conocer el mundo implica nombrarlo, describirlo, interrogarlo, explicarlo, incluso reinventarlo a través de teorías, narrativas y conceptos que sólo existen gracias a la capacidad humana del lenguaje” (p.22).

Por esta razón, los estudiantes universitarios tienen derecho a una educación de calidad que les permita llegar al manejo de las prácticas escriturales en un nivel avanzado_ “La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona”(UNESCO, 2008, p.8) Así pues, los alumnos al escribir y producir textos sobre sus áreas de especialidad les brinda un sentido de pertenencia y a su vez, de empoderamiento.

Lograr que los alumnos encuentren el interés en la producción de escritos, desde la Literacidad Académica, puede garantizar el éxito académico de los universitarios, impactando, además; sus prácticas sociales. “Lo anterior implica la necesidad de que como docentes universitarios apoyemos a nuestros estudiantes en la adquisición de las operaciones que involucran escritura, que son inherentes al contexto universitario” (Sánchez y Errázuriz, 2018, p.115); para ello, es necesario implementar los estudios en Literacidad en el ámbito de las ciencias duras porque se promueve la criticidad y comprensión lectora desde las prácticas letradas a través de una cultura científica con la divulgación de textos especializados y creados por los propios estudiantes, generando además en ellos, un papel protagónico y favoreciendo que la ciencia sea accesible para un mayor número de personas, logrando una inclusión, no sólo de los alumnos, sino también de su propia comunidad.

Serán los maestros con su participación y acercamiento desde su práctica docente, quienes puedan realizar acciones concretas realizadas desde sus asignaturas en las prácticas escriturales y discursivas con sus alumnos, despertando interés en las diferentes áreas de especialidad, aplicando la Literacidad Académica como una práctica enriquecedora para obtener un mejor aprovechamiento académico entre los tecnólogos y estudiantes del nivel superior Enfrentar el mundo con innovación no sólo hace referencia al aspecto tecnológico,

sino que también a las diferentes formas de enfrentar la vida y las circunstancias; esto será imperante para las universidades, además de que será necesario destacar la formación de profesionales asertivos, resilientes y creativos:

La incorporación de los egresados de la educación superior en los mercados del empleo y en el desarrollo económico, social y político del país, estará cada vez más asociada no sólo al nivel educativo formal sino a la calidad de la formación recibida”. (ANUIES 2016, p.18)

Por este motivo, los cambios que se presentan en las sociedades contemporáneas son los que marcarán las necesidades en la formación de los futuros profesionales, asimismo, serán las instituciones de educación superior las que tendrán que realizar cambios y reformas a los modelos educativos para ofrecer una formación que les permita desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a la realidad actual.

Las habilidades blandas en miras a una inclusión

La propuesta para el desarrollo de las habilidades blandas contempladas en la educación para el siglo XXI, busca garantizar que los estudiantes logren comprender sus necesidades de aprendizaje y así, alcanzar mejores oportunidades para elegir trayectorias que los conduzcan a ser ciudadanos cualificados en el desarrollo de sus conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para su vida. En el caso particular de los tecnólogos, la propuesta concreta en la que trabajan, encaminados de manera objetiva en sus procesos de aprendizaje en el marco de la educación para el siglo XXI, es en la *Industria 4.0*, tomada como un sinónimo de la Cuarta Revolución Industrial que marca la transformación técnica y económica de la humanidad; si bien, los tecnólogos se forman para ser expertos en procesos industriales, la realidad inmediata demanda que, además, esos procesos se automaticen y digitalicen, por lo que conlleva tanto el desarrollo como afinación de otras formas de aprender y emplear las diversas destrezas que se tienen como aprendizajes previos.

Cuando se habla de habilidades y competencias se hace referencia a las capacidades que posee y obtiene una persona para aplicar el conocimiento adquirido en situaciones

concretas, se trata de llevar el aprendizaje a la utilidad para resolver e implementar más allá de las aulas. Esto implica acciones como: analizar, razonar, comunicar, asertividad, resolución e interpretación de problemas, juicio crítico y que, además; puedan ser llevados a la praxis.

El glosario *CEDEFOP* (2008) de la Comisión Europea, define “habilidad” como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto —educación, trabajo, desarrollo personal o profesional—.

La realidad a la que se enfrentan los estudiantes, en su mayoría, en la vida laboral, es la demanda de las habilidades blandas para que les permitan transitar y aplicar el conocimiento a esta nueva *Revolución Industrial* o *Industria Inteligente*, con la se sustenta con el documento *Social and emotional Skills for student succes an wel-being*, por OCDE (2018). Éste menciona las habilidades necesarias y agrupadas a partir de una combinación de competencias para favorecer el pensamiento crítico, la metacognición y la autoeficacia. Mismas que se presentan de la siguiente manera:

- Ejecución de tareas: donde se incluye la motivación para lograr resultados, autocontrol, responsabilidad y perseverancia.
- Regulación emocional: promueve la resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
- Colaboración: el objetivo es buscar la práctica de la empatía, confianza y cooperación.
- Mentalidad abierta: el desarrollo de la creatividad, curiosidad y la práctica de la tolerancia.
- Relación con los demás: favorecer el trabajo desde el aspecto social, así como la comunicación asertiva.

La propuesta para el desarrollo de las habilidades y competencias para la educación del siglo XXI busca preparar a los estudiantes de todos los niveles, mejorar los perfiles de egreso en el nivel superior, contribuyendo así; con la formación de futuros profesionales que enfrenten los retos que presentan las sociedades del conocimiento, el mundo globalizado, los

mercados laborales, por mencionar algunos ejemplos, esta propuesta es hablar de la inclusión de forma socializadora en los alumnos, es decir, tratar de brindar las mismas oportunidades y habilidades.

Las habilidades comunicativas dentro de la inclusión

De acuerdo con el informe presentado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) del que se hace constante referencia en la presente investigación, expone de manera concreta las habilidades que entre los países asociados han determinado como necesarias para la educación del siglo XXI, éstas se encuentran enmarcadas de acuerdo con tres dimensiones, que son: información, comunicación e impacto ético-social.

Estableciendo, desde la inclusión, el desarrollo de habilidades comunicativas a través del manejo de los medios electrónicos y entornos digitales, “no es suficiente con ser capaz de procesar y organizar la información, además es preciso modelarla y transformarla para crear nuevos conocimientos o para usarlo como fuente de nuevas ideas” (ITE, 2010, p.7).

El intercambio de ideas, juicio crítico hacia su entorno y situaciones sociales con responsabilidad, en un marco de respeto: “los jóvenes necesitan tener la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas, incluido el uso de aplicaciones TIC que favorece la participación y contribución positiva a la cultura digital” (ITE, 2010, p.8) propiciando una comunicación efectiva, porque las nuevas competencias para la educación del siglo XXI viene a reformar los modelos educativos existentes, aquéllos que favorecían una tendencia de industrialización, vigente durante muchos años, “el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo” (Freire, 2004, p. 37), a través de la educación es que se busca transformar la realidad en favor de mejores condiciones de vida; por esta razón; es importante que los tecnólogos y los universitarios generen consciencia sobre las prácticas lectoras y escriturales más allá de la entrega de un trabajo escrito con información obtenida de internet, sino que a partir de su experiencia en el área laboral, sean capaces de transformar el conocimiento y llevarlo más allá de la producción de un texto que no comprenden o no saben relacionar al trabajo que ya realizan y dominan.

Los actos comunicativos acompañan al individuo toda la vida en todos los espacios de su desarrollo, creer que los primeros años de escuela son para alfabetizar y es suficiente con eso, es un error. En la medida que se evoluciona, los actos de leer y escribir aumentan:

Esto implica que la lectoescritura no es lo que se aprende en los primeros grados sino una actividad comunicativa continua del individuo en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado”. (Marín, 2006, p.17)

El reto consiste en que los estudiantes descubran que las habilidades y competencias comunicativas forman parte de su formación profesional, realidad que les hace sentirse parte de una comunidad, proyecto e incluso, activos dentro de la sociedad. Por tanto, ésta es una forma de trabajar la inclusión desde la Literacidad Académica.

Literacidad y Literacidad Académica

Estas prácticas letradas, involucradas directamente con los actos comunicativos, deben ser realizadas con mayor consciencia para lograr el desarrollo de las habilidades y competencias que se han estado mencionando, porque conforme el individuo crezca y evolucione en formación académica, necesita mayores herramientas para generar actos comunicativos que requieren un orden mental más avanzado, impactando no sólo en aspectos académicos, sino en lo personal y profesional. Esto puede ser la resolución de problemas, plantear una propuesta, presentar un proyecto de estadía, realizar un manual de operaciones, donde el hablante, estudiante, necesita tener un dominio mayor que el uso de las convenciones lingüísticas.

Estas prácticas académicas, entre muchas otras, exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y, a través de textos escritos, construir opiniones objetivas y sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de formación. Por lo mismo, la lectura y escritura dejan de ser simples instrumentos de transmisión de información para convertirse en los principales recursos para el aprendizaje y dominio del conocimiento disciplinar. (Castro-Azuara, 2017, p. 6)

Como lo menciona Zamora (2016) se requiere plantear un trabajo colegiado y transversal para que los estudiantes identifiquen las ventajas de evolucionar en el desarrollo de sus habilidades y competencias comunicativas para que sean congruentes con el nivel educativo que cursan y tengan interés en realizar prácticas escriturales con mayor conocimiento y consciencia. Así pues, se habla de una inclusión que se inculca desde las prácticas letradas.

Por este motivo es necesario comprender la trascendencia del concepto de Literacidad Disciplinar o Literacidad Académica, además del impacto inclusivo que puede tener al hacerlo del conocimiento de los docentes y alumnado en las universidades: hacer consciencia que leer y escribir, las prácticas letradas, la Literacidad, no son ajenas a su formación y el impacto directo que tendrá en la formación de los estudiantes. Parafraseando a la autora Paula Carlino quien menciona que la Literacidad Académica es una práctica situada en contextos sociales e institucionales específicos, no es algo que los alumnos deban dominar o poseer al ingresar a la universidad, será entonces; tarea de la universidad acompañarlos en dichas prácticas (Carlino, 2005).

La ANUIES propone que los espacios universitarios estén alineados con las exigencias internacionales sobre el desarrollo de las habilidades blandas y las competencias comunicativas que demanda el siglo XXI, por lo que las universidades, incluso las tecnológicas, deben ante todo saber que “leer y escribir no son habilidades separables de los contenidos y contextos en los que tienen lugar, tenemos el deber de trabajar en pos de que estas prácticas sean objeto de trabajo en todas las materias” (Carlino, 2014, p.33), porque simplemente “no se puede aprender una materia a menos que se lea y se escriba acerca de ella” (Carlino, 2014, p.34).

Dicho de otra manera, las universidades no tienen por qué esperar que los estudiantes lleguen a las aulas con el dominio de las prácticas discursivas y escriturales, no es posible omitir estos aspectos para concentrarse solo en la enseñanza de un área especializante, esperando que el estudiante resuelva por sí solo, “porque ya es adulto y debería saber” serán los docentes quienes orienten en todo momento porque “Las prácticas discursivas académicas son inherentes a la docencia y a la investigación, pues ambas actividades se basan en la producción, circulación y apropiación de conocimiento, y todo ello depende de eventos

comunicativos hablados y escritos” (Zamora, 2016, p.21). En consecuencia, los maestros tendrían que ser los más comprometidos para guiar el rumbo y la conducción para abordar de la mejor manera las prácticas letradas en la universidad.

Esta propuesta no parece tan simple desde la práctica real, incluso porque muchos docentes parten de la idea que las practicas escriturales y discursivas debieron revisarse y dominarse en los niveles anteriores a la universidad, sin embargo; para los estudiantes, la situación que enfrentan en la vida universitaria es precisamente la falta de elementos para la entrega de trabajos académicos propios del nivel que cursan porque se encuentran con diferentes formas de trabajar y adquirir conocimiento que nunca antes habían practicado, regularmente asisten a la universidad con múltiples responsabilidades como son trabajar y laborar al mismo tiempo o atender una familia, incluso ingresar al nivel universitario después de haber dejado años sin asistir a la escuela.

La práctica de la Literacidad Académica implicaría un compromiso para generar escritos propios relacionados con el estudio especializado que se realiza, incluso en el área de las ciencias duras y la tecnología, como es el caso de las Universidades Tecnológicas, que trabaja en la formación de *tecnólogos* cuyo concepto de acuerdo con el significado que presenta la Real Academia, *tecnólogo es aquel que hace ciencia*, en un concepto más ampliado se dice que Tecnólogo es un experto en tecnología aplicada, es decir; un especialista en una labor determinada relacionada con la tecnología que tiene habilidades adquiridas por su formación académica de nivel medio, aplicables en un caso concreto con el fin de resolver problemas de la vida cotidiana, siendo un perfil diferente a las áreas de humanidades, concretamente las carreras tecnológicas asumen que las prácticas letradas son ajenas a su formación profesional, “Los alumnos que no eligieron estudiar nada relativo a la lectura y la escritura suelen sentir que ese curso de producción y comprensión de textos es irrelevante para ellos” (Carlino, 2014, p.31). Sobre todo, si se intenta profesionalizarse en un área determinada; a los estudiantes de la universidad no se les puede obligar para que tomen una postura que desconocen o no les parece como parte esencial de su formación académica, por el contrario; si el alumno encuentra razones para entenderlo, tiene más probabilidades de interesarse en la práctica de la Literacidad Académica, una oportunidad importante para comprender que:

Un sujeto letrado no puede ser entendido ya como aquel que conoce y decodifica el alfabeto, sino el que expande su repertorio de habilidades y prácticas sociales para participar de manera más efectiva en diversos mundos socioculturales, señaladamente los mundos del trabajo, la educación, la ciudadanía, el conocimiento y el cuidado personal. (Zamora, 2016, p.22)

Esta parte de convencimiento a través de la razón, le dará la oportunidad de saber que la Literacidad está incluida en una dimensión social de la que forma parte y es preciso se vuelva protagonista, generando así las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos que se le presenten a lo largo de la vida:

Leer y escribir no son actividades mentales de individuos aislados, sino *prácticas sociales* ligadas a su vez a prácticas más amplias, como el trabajo, la ciudadanía, la religión, el deporte, el entretenimiento, el estudio, el derecho, el periodismo, donde la gente no sólo lee y escribe, sino también habla, escucha, piensa e interactúa. (Zamora, 2016, p.26)

la consigna de comprender que forma parte de una sociedad no lo exime del cumplimiento académico y los requisitos curriculares a cubrir dentro del plan de estudios en el que se encuentra inmerso un estudiante universitario, realmente así como muchos docentes que imparten clases en el nivel superior esperan que los alumnos tengan un nivel de dominio de las prácticas escriturales, de la misma manera los estudiantes no asisten a la universidad pensando en recibir talleres de escritura y redacción.

El interés central de todo estudiante universitario está en aprender el área disciplinar de su elección, consideran que su aprendizaje se generará a partir de la solución de problemas matemáticos complejos; de las prácticas en laboratorios de maquinaria o bien en el diseño de dibujo industrial, toman la entrega de trabajos académicos como la parte obligatoria y mala de su formación, negando que la lectura y escritura son parte fundamental para generar el conocimiento y aprendizaje en todas las disciplinas y áreas del conocimiento, incluyendo las ciencias duras, “escribir académicamente implica apropiarse de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento especializado, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas” (Zamora, 2016, p.26).

Esto significa que las prácticas escriturales y discursivas tampoco son ajenas al ejercicio docente de toda universidad, no se espera que los profesores impartan cursos de redacción alternos, sino que promuevan de manera activa en los estudiantes las prácticas letradas desde su dominio disciplinar, cuando en su planeación incluyen la producción de textos a partir de la consulta de diferentes lecturas y géneros discursivos adecuados a sus necesidades:

Se trata de asuntos acerca de los que podemos hablarles a los estudiantes al prepararlos para escribir sus trabajos sin necesidad de salirnos de nuestra *expertise* disciplinaria, los estudiantes están interesados en las disciplinas y no necesariamente en el lenguaje, por lo tanto, van a trabajar su escritura solamente cuando la perciban como algo útil para éstas. (Bazerman, 2016, p.108)

Compartiendo con los estudiantes la idea de mejorar a través de una escritura dirigida e intencionada, lo que favorece la equidad y la formación inclusiva porque permite que los alumnos provenientes de sectores sociales desfavorecidos puedan tener las mismas oportunidades de continuar estudiando y egresar con éxito. Cuando los estudiantes universitarios comprenden la relevancia de escribir desde sus áreas de estudio, están comunicando ciencia a través de la producción de textos de divulgación y difusión científica. Al respecto, se afirma lo siguiente:

Comunicación de la ciencia. Son términos como diseminación, difusión, divulgación, popularización, o comunicación pública de la ciencia, que aparecen frecuentemente entremezclados en los textos que abordan temas como alfabetización científica, cultura científica, o comprensión pública de la ciencia, entre otros. (Sañudo y Guerra, 2014, p.30)

Entonces se espera que comiencen a darle un sentido a la Literacidad Académica porque desarrollan las habilidades necesarias para expresar los conocimientos adquiridos durante su formación, los transforman enriqueciendo y creando nuevos aprendizajes, demostrando los alcances y logros adquiridos en el área de la ciencia, la comunicación, incluso del dominio de una segunda lengua, con la exposición de sus proyectos, prototipos,

diseños, mejoras como parte del conocimiento científico adquirido, haciéndolo entendible al resto de la comunidad presente:

La divulgación científica desempeña una función importante en la cultura actual, ya que se considera la principal fuente de donde se nutre la gente para obtener conocimientos científicos, y porque es una de las principales responsables de la formación de la imagen científica, tanto dentro de las propias comunidades científicas, como hacia el exterior de ellas, con el público amplio no especializado. (Vergara y Fregoso, 2014, p. 107)

En conclusión, se puede decir que la práctica de la Literacidad en los sistemas educativos actuales es de vital importancia porque promueve directamente prácticas más allá de un dominio convencional de los códigos lingüísticos, la Literacidad como concepto promueve aspectos incluyentes que permiten que el sujeto integre maneras diferentes de comunicarse y comprender nuevas formas en los actos comunicativos; lo que nos lleva en la evolución del mismo sujeto que llega para continuar con su vida académica y formarse profesionalmente practicando la Literacidad Académica, siendo entonces; la que en congruencia con los objetivos planteados por los organismos internacionales para la educación del siglo XXI, la que responde directamente a la iniciativa que se encuentra enmarcada a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS17).

Concretamente en el *Objetivo 4 Referente a la educación*, donde la meta es: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, tal y como se propone el documento anteriormente presentado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el documento Visión 2030, buscando incidir en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU.

Entendiendo que se queda como una ardua pero no imposible tarea, sino como un área de oportunidad para realizar las acciones transformadoras necesarias para demostrar que se pueden generar textos originales, innovadores y con calidad, como lo planteó en su momento el autor Lemke, al mencionar que es posible hacer ciencia a través del lenguaje (2011) que existe la posibilidad de evidenciar el aprendizaje a través de la producción de textos para posteriormente difundir y divulgar las mejoras e innovaciones que durante su

carrera han aprendido a realizar, llevándolas además a la práctica, siendo lo más importante reconocer y difundir las prácticas letradas del nivel universitario, incluso de las universidades tecnológicas, implementando la Literacidad Académica como práctica fundamental en la adquisición de conocimientos y aprendizajes que se convertirán en las principales habilidades para enfrentar los retos que se presentan en este siglo XXI.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016) *Plan de desarrollo institucional. Visión 2030*.
- Bazerman, Ch. et al. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. Departamento de lenguas.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Castro, M. (2018) *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Castro, M. (2019) *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas en el nivel superior*. Universidad de Tlaxcala.
- Castro Azuara, M. et al. (2017) Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. Universidad Autónoma de Tlaxcala; México.
- Freyre, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. (manuscrito en portugués 1968). Publicado con el prefacio de Ernani María Fiori. Herder y Herder. 218 p. Río de Janeiro, Continuum
- Freyre, P. (1994) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores. México
- Instituto de Tecnologías Educativas. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Publicado con acuerdo de la OCDE, París. <https://cutt.ly/bEsMeUO>

- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Montes, M., y López, G.(2016). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas.
- Navarro, F. (2017) Enseñanza de la escritura en educación superior el rol de la lectura y escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas. *Lenguas Modernas*.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. <https://cutt.ly/BEsMfy2>
- Sánchez U. Alexander, A. (2016) *Alfabetización académica: Leer y escribir desde las disciplinas y la investigación*. Vol. 13, No.2 Corporación Universitaria Lasallista. Antioquía; Colombia.
- Sañudo, L. (2014). *Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco*. Serie Estado de conocimiento de la investigación educativa en Jalisco (2002-2011).
- Sañudo, L. (2014) *Distribución del conocimiento educativo. Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco*. Serie Estado de conocimiento de la investigación educativa en Jalisco (2002-2011).
- Serrano, S. y Mostacero, R. (2014). *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*. Universidad de Los Andes.
- Stagnaro, D. (2018) *Capítulo1. Mediaciones docentes en las enseñanzas de las disciplinas a través de la lectura y la escritura*. La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza.
- Vergara, M. (2014). *La divulgación de la investigación científica en el estado de Jalisco. Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco*. Serie Estado de conocimiento de la investigación educativa en Jalisco (2002-2011)

Vergara Fregoso, M. (2014) La divulgación de la investigación educativa. Una descripción desde los eventos académicos. Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco. *Serie Estado de conocimiento de la investigación educativa en Jalisco* (2002-2011) pp. 87-88.

Hablemos de literacidad colaborativa

Azucena Rodríguez Anaya

Hablar sobre literacidad es abordar las construcciones, edificaciones, puentes, arquitectura y diseño tanto del individuo como la sociedad. Estas construcciones pueden ser significativas y simbólicas. Dicha construcción se realiza en el cerebro, en la masa corpórea donde surgen las ideas, el pensamiento, las literacidades, pero se expresan de diversas formas a través del lenguaje. Éste es la forma en la que damos uso a nuestra lengua materna, ya sea como lenguaje oral, corporal o escrito y cada individuo posee un lenguaje propio que ha ido desarrollando desde la colectividad. Existe una diversidad de habilidades a manera de herramientas que cada persona utiliza, y tiene en su haber el resultado del acercamiento a la lectura y escritura a lo largo de la vida, y al hablar de estas habilidades es darle lugar a las posibilidades en las que la información puede ser plasmada a manera de texto, audio, video, imágenes y símbolos, es decir, multimediales y multimodales. Cada persona edifica sus literacidades en la individualidad, pero vienen de la construcción social.

La construcción social está ligada a la teoría del *aprendizaje colaborativo* que se asocia con Lev Vygotsky (1978) y su teoría del aprendizaje mediado por las prácticas sociales, en donde el contexto social de los individuos está vinculado con su lenguaje y aprendizaje, por ello, el aprendizaje de los individuos sólo se desarrolla a través de la interacción con otras personas y con su ambiente social. En Vygotsky hubo una influencia marcada por el sociólogo francés Émile Durkheim y el concepto del origen social de las categorías de la conciencia humana. Por tal motivo, la obra de Vygotsky se enfoca en observar lo social como materia prima del aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje de los individuos. Este punto focal de la teoría Vygotskiana es una declaración de que tanto el pensamiento como el lenguaje son una construcción social. Bajo este enfoque tanto niños como adultos transfieren formas de comportamiento social y colaborativo a la esfera de las funciones psíquicas intrapersonales, es decir que “la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (1978, p. 74). Para Vygotsky el pensamiento está intrínsecamente ligado al habla, a la elaboración del lenguaje, y es el lenguaje un constructo que da forma al mismo pensamiento. Para entender

el lenguaje de una persona es necesario entender su pensamiento, y con esto se abre la posibilidad de comprender su pensamiento, o al menos eso está en cuestión. Siguiendo con Vygotsky y algunas lecturas realizadas, hay una referencia de él a León Tolstoi sobre la etapa en la que éste último hizo algunos escritos sobre educación. Sobre el tema, Vygotsky menciona que: “León Tolstoi dice que la dificultad que los niños tienen a menudo en aprender una palabra nueva no se debe a su sonido, sino al concepto al que la palabra se refiere” (1978, p. 54); y enseguida hace una cita textual de Tolstoi que dice que: “casi siempre hay una palabra disponible cuando el concepto ha madurado”; a lo que afirma Vygotsky que “hay sólidas razones para considerar el significado de una palabra, no sólo como una unión de pensamiento y habla, sino también como una unión de generalización y comunicación, pensamiento y comunicación” (1978, p. 54) porque desarrolla la idea de que para realizar un estudio del pensamiento y el lenguaje (que da título a su libro) es de un valor incalculable tomar en consideración el significado de la palabra como unidad de pensamiento generalizador que, a su vez, tienen que ver con un intercambio social.

Al hablar de intercambios sociales en relación con la literacidad y la construcción, se enfatiza la importancia de edificar el conocimiento significativo y simbólico a través de la lectura y escritura multimodal o multimedial. Pasa por un proceso de abstracción en el cerebro que implica la decodificación, reconocimiento de las partes, reconstrucción e interpretación para ser comunicada por quien la procesa de forma única y personal. La multimodalidad en voz de Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2003) se refieren a los *modos* de comunicar algo de forma simultánea por distintos medios. El ejemplo que utilizan Kress y Leeuwen está relacionado con el uso de tecnología computarizada, en la que en una página web cualquiera (los media) es muy probable que se encuentren presentes la escritura, imágenes estáticas que son espaciales y se encuentran estacionadas; imágenes en movimiento (video) que a su vez contienen diálogo (audio) y todo esto converge al mismo tiempo. Estos modos en los que a los lectores se les presenta la información en forma de escritura, imágenes, video, audio y signos tienden a ser significativos e importantes para los lectores dependiendo de las preferencias en la forma de leer (Kress y Leeuwen, 2001). Precisamente, autores como Kress y Leeuwen visualizan la lectura más allá del texto escrito, las imágenes son texto gráfico, los audios son texto oralizado, los videos son imágenes en movimiento con texto o sin éste, pero con un discurso integrado a través de la expresión-lenguaje. Se leen los

discursos en sus diferentes modos y es el lector el que va a ir definiendo sus preferencias de lectura y el tipo de *modos* de expresión-lenguaje que más le signifiquen. La multimodalidad se puede analizar a través de la literacidad al observar los factores que intervienen en el dinamismo de la lecto-comprensión y en considerar cómo es el contexto en el que está situado.

Antes de Kress y Leeuwen autores como Barton y Hamilton (2000), en los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL), abordan el término de *literacy practices* o traducido al español como prácticas de literacidad, que son la forma cultural general de utilizar el lenguaje escrito que las personas trazan en sus vidas, o en resumidas cuentas las prácticas de literacidad son lo que las personas hacen con sus literacidades. Esto no sólo involucra la práctica como un comportamiento en el que están inmiscuidos los valores, las actitudes y los sentimientos, sino que a su vez tiene que ver con las personas conscientes de su literacidad, en el cómo construyen literacidad a través del discurso, es pues cómo las personas hablan y les dan sentido a sus literacidades (Barton y Hamilton, 2000).

Volviendo la mirada hacia la lectura y escritura, y visualizándola desde la perspectiva de la literacidad, se puede deducir que ambas tienen una plasticidad icónica como la del cerebro mismo, en el que al hablar se realiza un proceso de escritura, al escuchar también se está haciendo una lectura, y el pensamiento es el desarrollo continuo e infinito del acto de escribir y reescribir, es un diálogo interno que se realiza en silencio, en ese monólogo perpetuo del acto de pensar. En la literacidad se involucra un trabajo de semiótica que no sólo da cuenta de la relación triádica del signo, el objeto y el interpretante (Fisch, 1981) sino que, como el mismo Charles Sanders Peirce (Ketner, 1992) refirió, el ser humano es un signo en desarrollo. Por ello, también a la literacidad le interesa la pragmática del lenguaje, su intencionalidad y su carga ideológica. El lenguaje como edificación personal de cada individuo representa la adquisición de saberes que son expuestos a través del habla, la escritura, las manifestaciones artísticas y culturales.

Una nueva perspectiva del aprendizaje colaborativo, la literacidad colaborativa

El aprendizaje colaborativo es una propuesta que surge del paradigma del socio-constructivismo educativo (Roselli, 2007) y, a su vez, un área teórica en la que se suman diversas perspectivas que lo configuran: la teoría del conflicto sociocognitivo neo-piagetiano

(Doise y Mugny, 1981), la teoría de la intersubjetividad neo-vygotskyana del aprendizaje situado (Rogoff, 1993a; Wertsch, 1988; Cole, 1990) y la teoría de la cognición distribuida (Hutchins, 1991; Salomón, 2001).

En el caso de la teoría del conflicto sociocognitivo, se observa que “ante un problema, dos sujetos presentan modelos o respuestas contradictorias de resolución los cuales implican una toma de conciencia de maneras de pensar diferentes; tales contradicciones se manifiestan socialmente” (Peralta, 2010, p. 3). Esas contradicciones son llevadas como prácticas socioculturales de carácter individual a la colectividad, y solo a través de la colaboración entre cada una de las partes, es que se resuelve el conflicto.

La teoría de la intersubjetividad, que surge del planteamiento de la “Ley genética general del desarrollo cultural” de Vygotsky, afirma que “la relación con los otros no implica sólo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreductible a lo individual” (Roselli, 2007, p. 5). Asimismo, plantea que, mediante el trabajo de colaboración es como se sitúan los progresos cognitivos individuales, dado que la realidad social tiene origen a través de la colectividad que supone la interacción del individuo frente a un grupo de personas.

Por su parte, la teoría de la cognición distribuida, como afirma Roselli, tiene un enfoque más bien descriptivo, pragmático más que explicativo. Surge de la necesidad de abordar estudios entre la interacción hombre-computadora y usuario-sistema (Holland, Hutchins y Kirsh, 2000; Dillenbourg, Baker, Blaye, y O'Malley, 1996). Imaginemos una red neuronal que funciona como un sistema cognitivo, cada neurona es una parte individual que conforma esa colectividad neuronal; ahora imaginemos a varios individuos como si fueran esas neuronas conectadas a través de una red sistemática tecnológica, cada individuo es parte de ese sistema distribuido en sociedad.

Recapitulando, lo más relevante de las teorías que dan pie al aprendizaje colaborativo, es que la colaboración entre dos o más individuos puede reconfigurar un pensamiento, una creencia, direccionándola a una colectividad.

Centrándonos en la colaboración

La palabra colaborar según su raíz etimológica, que viene del latín *collābōrō, -āre*, es un verbo intransitivo que significa “trabajar de acuerdo con” (Segura, 2013). Según la Real

Academia Española (RAE) la palabra *colaborar* es “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”. Si recordamos a Vygotsky y la importancia del significado de las palabras para la creación del pensamiento generalizador, se tienen dos descripciones de la palabra colaborar que bien pueden generalizar el concepto en: trabajo con, trabajar con alguien más, trabajar en conjunto, trabajar para algo (obra). Entonces se puede decir que la palabra colaborar es la realización de algún tipo de trabajo, que involucra a otra u otras personas con un fin en común: una obra, un producto, un objeto.

Si se suma este concepto con la palabra literacidad, se puede observar el binomio literacidad colaborativa, pero volviendo a Tolstoi y a uno de los conceptos sobre *literacy* que está relacionado a la palabra en español alfabetización, Tolstoi dice que “la alfabetización es un arte (*Fertigkeit*) mientras que la educación es el conocimiento de los hechos y de sus relaciones” (UNESCO, 2001, p. 5) se puede palpar que, para Tolstoi, la alfabetización tiene un valor si se utiliza como medio para lograr la educación.

La palabra alfabetización en inglés es *literacy* que traducida al español es alfabetización, pero que tiene otro significado cuando se aborda como literacidad. Si bien tal vez no tiene conexión la visión de alfabetización del escritor ruso con la de literacidad, se puede vincular el sentido de alfabetización de Tolstoi—al de literacidad como un arte— y rescatar que con base en la idea Vygotskyana de que en el aprendizaje existe una transversalidad entre el pensamiento y el lenguaje, es la literacidad el camino para entender el mundo que se nos presenta desde una visión más humana, sentida y crítica, en el que el diálogo interno del pensamiento está en continuo ejercicio cuando observamos nuestro alrededor.

Y cuando se habla de observar lo que está cercano a nosotros, el brasileño Paulo Freire (1996) deja un eco retumbando relacionado a ese diálogo de pensamiento presente en el acto de mirar y ver detenidamente, que fluye y se cuestiona cada que analizamos nuestro aprendizaje, conocimientos, saberes, literacidades. En primera persona afirma que:

Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo

someter a los objetos de intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreciarlos. (p. 47)

Por su parte Vygotsky (1915) postula lo siguiente:

El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social. Sería más correcto decir que la emoción se torna personal cuando cada uno de nosotros experimenta una obra de arte; se torna personal sin dejar de ser social. (p. 304)

Por tanto y para distinguir la diferencia entre el aprendizaje colaborativo y la literacidad colaborativa aquí propuesta, se debe retomar la idea de que si el aprendizaje colaborativo es aquél que se da entre dos o más individuos y puede reconfigurar un pensamiento o una creencia direccionándolos a una colectividad, la literacidad colaborativa no precisamente reconoce que ese cambio es unánime y en colectividad, sino que se sirve de la intuición, bagaje de emociones y sentimientos que cada individuo experimenta, para reconfigurar ese pensamiento y creencia mediado por la lectura y la escritura y aunque surge de la práctica social que supone ser el mismo aprendizaje, se fija de forma individual en cada persona.

Hablemos de pedagogía, educación y lectura

Esta exploración toma como referencia la filosofía del educador brasileño, Paulo Freire, resulta indispensable seguir su modelo pedagógico. Para explicar la relevancia de sus aportaciones se toman las palabras de la “Primera carta. Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra” del libro titulado *Cartas a quien pretende enseñar* (1994), en las que plantea que “el enseñar no existe sin el aprender” (Freire, 1994, p. 28) y a su vez con el estudiar, de tal manera que el que enseña aprende algo ya aprendido visto desde otra perspectiva, planteada por el mismo aprendiz, porque las contribuciones, dudas y sugerencias de los mismos aprendices permiten entender desde otra configuración algo que ya ha sido analizado por el que enseña, con el fin de visualizarlo juntos de forma crítica. Por eso resulta casi inherente para quien enseña estar en continuo estudio, porque la misma praxis va

requiriendo un dominio de los saberes, pero a su vez demanda el revisar cómo estos saberes se transmiten de forma incluyente y eficaz hacia el aprendiz o aprendices.

Siguiendo con Freire pero volviendo un poco a la lectura, la escritura y enfocado en el acto de leer, la misma lectura es una mediación entre el sujeto lector y el autor, donde el lector es un “recreador” del texto que lee y la lectura es una “composición” entre el lector y el autor al hacerlo críticamente, es pues que “leer críticamente es reescribir lo leído” (1996, p. 49) y hay algo que permite ver en Freire un concepto de literacidad colaborativa en el acto de leer-reescribir, porque es el lector quien da un significado más profundo al texto, y que la lectura tiene una necesidad de explorarse como experiencia dialógica, a través del diálogo, porque “la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído” (1996, p. 48). Tan importante es el diálogo cuando se habla de leer y escribir no menos imprescindible cuando se habla de educar o de educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un organismo que representa a nivel mundial el conjunto de directrices enfocadas en la educación, que la define a grandes rasgos como un derecho humano para todos (EPT/PRELAC, 2007, p. 9). A partir de la visión de que todo ser humano tiene derecho a la educación, se analiza y se discute que por tanto la educación debe ser de calidad, lo que se logra a partir de los siguientes conceptos: debe ser *pertinente, eficaz y eficiente, relevante y equitativa*. Pero para que ese derecho a la educación incluya todos los requisitos anteriores, debe presentarse a lo largo de la vida, es decir que para que una persona ejerza su derecho a la educación de calidad debe acceder a ella en cualquier etapa de su vida. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) que es la institución que representa a la educación en México su propósito esencial en torno a la educación es “crear condiciones que permitan asegurar el acceso, de las mexicanas y mexicanos, a una educación de excelencia con equidad, universalidad e integralidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden”⁴ y define a su vez la educación como “el principal componente del tejido social y el mejor instrumento para garantizar equidad y acceso a una mejor calidad de vida para todos, además de ser formadora del talento humano requerido para la competitividad y el

desarrollo del país”⁵ Lo cierto es que al ser vista la educación como un derecho humano para la UNESCO, en México es reconocida como el eje movilizador del tejido social, al menos en líneas arriba así lo expresa la SEP en su página oficial. Pero falta recorrer una brecha existente que sigue presente en nuestro acontecer mexicano en torno a la educación, la pedagogía, la lectura y la escritura.

Existen en la actualidad diferentes programas dedicados a la lectura en México, una de las instituciones enfocada en ella es la Secretaría de Cultura, cada entidad federativa en México tiene una representación que deriva de la federal y en el caso de Jalisco se tiene en Guadalajara la Secretaría de Cultura Jalisco. En México hay vigentes 3,843 salas de lectura ubicadas en las 32 entidades del país, cada una de estas salas de lectura funciona con voluntarios que han sido formados a través de un diplomado para la profesionalización como mediadores de lectura que la propia Secretaría de Cultura y en binomio con la Universidad Autónoma Metropolitana desarrollaron para que aquellas personas que quieran profesionalizar su práctica de promotores de lectura tengan el respaldo, apoyo y seguimiento a través del Programa Nacional de Salas de Lectura (PNSL). En cada una de las salas de lectura se encuentra un acervo que ha sido seleccionado por escritores consolidados y reconocidos con el fin de contener las lecturas esenciales para que cualquier persona sin importar su edad, género, condición y actualidad pueda encontrar en cada libro un estímulo personal, de tal manera que el acervo incluye libros en lenguas indígenas, libros de autores clásicos y contemporáneos, desde libros de cuentos, novela y poesía, hasta dramaturgia y ensayo con sus variantes que van desde el libro álbum que aborda temas ontológicos como la muerte, la vida, el ser, hasta libros de historia, de divulgación de la ciencia y la tecnología. El punto focal del PNSL gira en torno a cuatro ejes que son: la libertad, la igualdad, la inclusión y la autonomía y las salas de lectura tienen una búsqueda en común, encontrar lectores y conservarlos. Para lograrlo no solo se fomenta la propia lectura, sino que se pretende “propiciar el surgimiento de comunidades con pensamiento propio y crítico” (Secretaría de Cultura, 2018) para que:

lean de manera libre, gratuita, incluyente y resignificativa, brindando condiciones materiales, sociales, cognitivas, afectivas y estéticas para que el mayor

número posible de personas comparta sus lecturas entre pares y para que los lectores dialoguen, debatan, escriban textos propios derivados de sus lecturas y construyan lazos interpersonales y sociales que fortalezcan el tejido y la vida democrática. (Secretaría de Cultura, 2018)

Las salas de lectura se encuentran ubicadas en toda clase de localidades como hogares, patios, parques y jardines, hasta bibliotecas, centros de lectura, escuelas, librerías, tiendas departamentales, mercados y parolibros. Cada sala de lectura según sus posibilidades fomenta la lectura multimedial y multimodal, pero por lo general el acervo es análogo, aunque no se excluyen los recursos digitales. Para acceder a la ubicación de las salas de lectura se encuentra en la página oficial de la Secretaría de cultura un enlace.

Literacidad colaborativa documentada

Siguiendo con la lectura y revisando un poco sobre lo que es el trabajo de literacidad colaborativa existen algunas referencias interesantes, como lo plasma un hecho histórico, cultural y social se dio en Cuba hacia 1961, cuando la Campaña de Alfabetización cubana inició. Profesores, ciudadanos voluntarios: jóvenes, adultos, hombres y mujeres sumaron su esfuerzo, entereza y dedicación para alfabetizar a toda la población cubana, establecida en los límites de la selva, en aquellas regiones montañosas. Las voces de quienes participaron en ese programa de alfabetización masiva, es uno de los ejemplos más relevantes de literacidad colaborativa, y a modo referencial se encuentra documentado en el libro *Un año sin domingos. A year without Sundays* de Catherine Murphy (2014) en el que se reúne de viva voz los relatos de quienes estuvieron en las brigadas de alfabetización cubana. En la que personas de cualquier condición social, cultural, económica, sin importar su edad o sexo, fueron convocadas para salir a lugares recónditos, céntricos, conocidos y olvidados, escondidos y visibles, marginados y privilegiados, en el intento de colaborar con su país, participar de un cambio que suponía una esperanza de vida presente y futura, para las generaciones más nóveles y longevas:

El país cambiaba a ojos vista, y ahora se convocaba a los jóvenes para efectuar una transformación que se sabía y se sentía trascendental: eliminar el analfabetismo

crónico era una meta sí, pero constituía un símbolo del nuevo rumbo que podíamos darle al país con nuestro esfuerzo. Era un corte radical con el pasado. La alfabetización fue, sin embargo, varias cosas más. (Murphy, 2014, p. 5)

En este proyecto, que había iniciado como un proyecto piloto en Sierra Maestra en plena guerrilla, el entonces líder cubano Fidel Castro en 1959 convocó a toda la población cubana a participar en la Campaña de Alfabetización, en la que se esperaba reclutaran tantos a profesores con experiencia en la docencia del español, y a voluntarios de todas las edades. Una de las participantes relata su sentir al afirmar que “Éramos niños, pero ya estábamos dejando de serlo. Abandonábamos la infancia, apenas conscientes, solo escoltados por la conciencia de las palabras”. (Murphy, 2014, p. 12). Y fue una doble labor de todos y para todos, pues el inicio de la alfabetización estuvo programado con el reclutamiento y capacitación de quienes serían los alfabetizadores, y fueron los mismos profesores quienes instruyeron a los más jóvenes e inexpertos, se hizo de forma multimedial pues hubo concentraciones en auditorios con profesores que daban las temáticas página por página explicando el manual alfabetizador, a las afueras del mismísimo Capitolio con un enorme parlante (bocina) y también se hicieron vía televisiva. Esto último fue a su vez una forma en que se rompieron algunas barreras, pues no toda la población tenía en su casa una televisión, pero sí querían participar, por lo que quienes tenían televisión la sacaban de su casa y la ponían en la calle para que aquellos que quisieran acercarse a verla pudieran hacerlo.

Este evento se vincula a la literacidad colaborativa, porque hubo intercambio de saberes, más allá de lo que implicaba instruir a las personas analfabetas en el alfabeto, de voz de uno de los participantes se observa eso:

Uno de los que yo alfabetiqué era haitiano. Era un hombre muy bueno, muy simpático, que me decía Ojo de Luna. Él aprendió y me enseñaba cosas de su pueblo. Me decía que había venido muy jovencito y que hizo su familia aquí. (Murphy, 2012, p. 60)

La historia de la alfabetización cubana es una muestra de que la colaboración llevada como una transversalidad entre los ciudadanos de un país como Cuba, dio grandes resultados y brindó gran satisfacción entre los mismos alfabetizadores, es pues que se reitera que al enseñar se aprende, el nivel de logro queda entre todos los participantes, un año de

colaboración bastó para marcar un antes y un después en la historia de miles de personas que sienten y vibran al contar su experiencia en este libro indispensable para lectores que buscan sobre alfabetización, literacidad y colaboración, lectura y escritura.

Otro ejemplo de literacidad colaborativa documentada es el estudio de caso titulado “*Collaborative Processes of Developing A Health Literacy Toolkit: A Case from Fukushima after the Nuclear Accident*”. (Goto, Lai, Kumagai, Koizumi, Yoshida, Yamawaki y Rudd, 2018) que muestra cómo después de la explosión nuclear de Fukushima, el personal de salud desarrolló un juego o kit de herramientas en literacidad en salud, que contiene un glosario de términos relacionados a la radiación, redactado con un lenguaje sencillo, un indicador numérico para mediciones de accesibilidad que pudieran utilizar el personal de enfermería. El estudio de caso documenta el esfuerzo de la colaboración interprofesional para el desarrollo de dicha caja de herramientas. Destaca el proceso interactivo en el desarrollo de habilidades de literacidad en salud, necesarios para preservar la misma salud de los profesionales de la salud. De primera instancia, en dicho estudio se encuestó al personal de enfermería (N = 509 enfermeras) para detectar el nivel de conocimiento en materia de radiación, y se observó que el 77 % de ellas presentó dificultades para responder preguntas sobre radiación, posteriormente se realizó un trabajo colaborativo entre científicos y personal de enfermería de Japón y E.U.A. para desarrollar y a su vez implementar una serie de talleres de capacitación en literacidad en salud, con el objetivo central de ampliar la información crítica en materia de radiación que las enfermeras tenían, pues son el primer contacto con los pacientes y se consideran agentes comunicadores de gran importancia con la población en general que acude a los servicios de salud. Por ello, la información brindada en el taller “*Eliminating barriers-increasing access workshop*” fue diseñada para reducir la brecha informativa entre todo el personal de salud, para que pudieran difundir información crítica y certera, pero que a su vez incrementaran sus literacidades en salud para favorecer la confianza y fortalecer las funciones de la comunidad de enfermeras.

Entre las lecciones aprendidas en este estudio de caso resalta que el esfuerzo de la colaboración puede reunir a científicos, funcionarios gubernamentales, profesionales de la salud y miembros del público para probar la comunicación y accesibilidad de información crítica

A collaborative effort that draws scientists, government officials, health-care professionals, and members of the public together provides an opportunity to test communication messages and the accessibility of critical information. This, in turn, sets a foundation for the development and crafting of accessible messages and action plans. (Goto et al., 2018, p. 205)

Que podría traducirse como: Un esfuerzo colaborativo entre científicos, oficiales de gobierno, profesionales del cuidado de la salud, y miembros del público brinda la oportunidad de probar los mensajes de comunicación y la accesibilidad en información crítica. Esto, a su vez, sienta las bases del desarrollo y la elaboración de mensajes accesibles y planes de acción. Este estudio abona en gran medida a las prácticas de colaboración y sobre todo de literacidad colaborativa como un medio clave que puede desarrollarse en situaciones de catástrofe o en la que las personas han sido vulneradas por algún desastre natural. Muestra que las barreras entre los diferentes niveles de gobierno, y de diferentes países pueden coincidir con un fin en común y que, realizado en colaboración, ofrece beneficios para ambas partes.

Hablemos de brechas y hablemos de puentes

Para abordar la literacidad como un edificio de saberes en torno al aprendizaje significativo y simbólico, es necesario observar la relación estrecha de la literacidad, la lectura y la escritura. Este trabajo pretende generar afirmaciones en torno a la literacidad colaborativa pero también cuestionamientos. Cabe destacar que arriba se mencionó que existe una brecha relacionada entre la educación, pedagogía la propia lectura y la escritura, con la finalidad de recuperar algunos datos sobre la educación, nuestra historia lectora y la permanencia en la escuela de los ciudadanos mexicanos, para intentar entrar en el complejo territorio en el que nos encontramos.

Para iniciar con algunos datos fríos y según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) al cierre del 2020 el porcentaje de la población nacional de 3 a 24 años que asiste a la escuela por grupo de edad es la siguiente: de 3 a 5 años de edad el 63.3 % de

este grupo asiste a la escuela (INEGI, 2020) este número es alentador si se trata de entender que al menos 6 de cada 10 infantes asiste a la escuela.

En el grupo de los de 6 a 11 años la cifra incrementa considerablemente hasta llegar al 95.5 % de asistencia escolar primaria (INEGI, 2020), este podría decirse es el top de asistencia pues al menos 9 de cada 10 niños y niñas de ese grupo de edades asiste a la escuela, o en el caso de esta actualidad pandémica reciben educación a distancia en sus propias casas.

En el siguiente grupo de edades se encuentran de los 12 a los 14 años y el porcentaje de asistencia escolar secundaria es del 90.5 % (INEGI, 2020), lo que ya denota una baja del 1 % en relación con el grupo anterior de educación básica primaria. Y el último grupo de edades entre los 15 a 24 años deja claro que 4 de cada 10 personas asiste a la escuela, ya que la estadística muestra el 45.3 % de asistencia escolar en ese grupo de edades (INEGI, 2020), y se refiere a la educación media superior y superior. ¿Qué sucede entre nuestros estudiantes de secundaria que no pueden continuar con su formación educativa? De los 9 estudiantes de educación secundaria que terminan sus estudios solo 4 pueden continuarlos, lo que nos deja con 5 estudiantes de cada 10 que no consiguen formarse ni en una carrera técnica ni en el bachillerato.

Sigamos con los datos en este rango de edad, para conocer el porcentaje de la población con 15 años y más según su nivel educativo, el 49.3 % de la población de 15 a 24 años cursó la educación básica (INEGI, 2020), solo el 24.0 % de la población de esas edades logró cursar la educación media superior (INEGI, 2020), es decir 2 de cada 10 finalizó la preparatoria o el bachillerato. Solo el 21.6 % de la población finalizó sus estudios en educación superior (INEGI, 2020) y el 4.9 % de la población no tiene escolaridad (INEGI, 2020), es pues que 4 de cada 100 personas de ese grupo escolar no tuvo acceso a ningún tipo de educación escolar.

Ahora y según la última “Encuesta nacional sobre prácticas de lectura” (INEGI, 2006) la “distribución porcentual de maestros de primaria y secundaria con acceso a biblioteca escolar, por tipo de localidad y nivel educativo según condición y tipo de actividades en la escuela para el fomento a la lectura” (INEGI, 2006), es el siguiente: a nivel nacional el 69.6 % de los profesores de primaria realizaron en la escuela actividades de fomento a la lectura que contemplaron: obras de teatro, concursos, exposiciones de libros, ferias del libro, lecturas

públicas, presentaciones de libros, otras actividades (talleres o círculos de lectura) (INEGI, 2006).

Siguiendo a nivel nacional el 56.6 % de los profesores de secundaria realizan en la escuela actividades de fomento a la lectura (INEGI, 2006) A nivel urbano el 71.1 % de los profesores de primaria realizan actividades de fomento a la lectura, y el 55.1 % de los profesores de secundaria también realizan dichas actividades (INEGI, 2006) También aquí se va observando una variante del 16 % entre los profesores de primaria y los de secundaria que realizan actividades de fomento a la lectura.

A nivel rural el 66.9 % de los profesores de primaria realizan las actividades arriba mencionadas y el 61.6 % de los profesores de secundarias rurales también las realizan (INEGI, 2006). Estos números son cada vez más de nuestro interés si analizamos que el 40.5 % de los profesores de secundaria a nivel nacional no reportaron haber realizado ningún tipo de actividad de fomento a la lectura, a su vez el 41.5 % de los profesores de secundaria a nivel urbano tampoco realizaron en 2005 actividades de fomento a la lectura.

La encuesta reportada se realizó en el 2005 y se publicó en el 2006, es la última que tiene el INEGI en su acervo público digital, ahora sí de brechas estamos hablando surgen muchas interrogantes al respecto, como la de ¿qué porcentaje de los estudiantes de primaria y secundaria del 2005 actualmente son profesionistas? De esos estudiantes del 2005 ¿cuántos desertaron en secundaria? Y si acaso ¿cómo será la historia lectora de aquellos estudiantes de primaria y secundaria que no tuvieron actividades de fomento a la lectura? ¿por qué no se tienen encuestas de lectura más actualizadas?

Y si de puentes queremos hablar, ¿cómo podemos construir una estadística sobre lectura más alentadora en este 2021? De las 3,843 salas de lectura a nivel nacional, ¿cuál es el impacto que han tenido en los últimos 20 años? ¿Por qué nos preocupa la lectura y cómo podemos ocuparnos al respecto? ¿en qué territorio lector nos encontramos? Y por último ¿la literacidad colaborativa es una opción para nuestro acontecer?

Algunas preguntas pudieran resultar ambiguas, complejas, y encontrar las respuestas pudiera resultar en la misma ambigüedad de la que se parte. A manera concluyente sería continuar de lo particular a lo general, y establecer que si en algunos sectores clave en los

que la educación, la lectura, la escritura y la misma pedagogía se desarrollan, y se visualiza la literacidad llevada a la colaboración entre dos o más personas para alcanzar un fin en común que haga resaltar nuestras coincidencias, aficiones, diferencias y particularidades, podría colocarse un pequeño tabique en ese puente que se quiere construir para acortar las distancias, cerrar los obstáculos y recorrer la superficie del río sin mojarnos, sabiendo que vamos hacia una dirección común, social y colectiva, en la que al hablar nos entendemos, al expresarnos estamos escribiendo con el lenguaje propio de nuestro acervo lecto-escritura dotado de significación y sentido, al escuchar a los demás estamos leyendo un libro abierto en cada persona, la mayor biblioteca pública es la que está constituida por las personas, cada individuo es el libro que se escribe y se edita en el día a día, tal vez la última pregunta sea ¿qué vamos a leer hoy? Y en ese sentido empezamos a ver que hay algo por descubrir en cada semejante, en el campesino dotado de literacidades agricultoras que evocan a sus antepasados, en el chofer de camiones que quiso escribir su historia detrás de un escritorio, en el arquitecto de la calle que barre la basura y construye una ciudad limpia, en los lectores sin libros y en los escritores sin texto, todos en construcción de sí mismos.

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from sociocultural research. En L. Moll (ed). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 89-110.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (eds). *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, pp. 189-211. Oxford: Elsevier.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le Développement Sociale de l'Intelligence*. París: Inter-éditions.
- Fisch. M. H. (ed) (1981) *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition, Peirce edition Project* vols. 1-6, Bloomington and Indianapolis, IN.: Indiana University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Goto, A., Lai, A. Y., Kumagai, A., Koizumi, S., Yoshida, K., Yamawaki, K., & Rudd, R. E. (2018). Collaborative Processes of Developing A Health Literacy Toolkit: A Case from Fukushima after the Nuclear Accident. *Journal of Health Communication, 23*(2), 200–206. <https://doi.org/10.1080/10810730.2018.1423650>
- Hollan, J., Hutchins E., y Kirsh, D. (2000). Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction, Vol. 7, No. 2, junio 2000.* <https://bit.ly/360zx0P>
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. En L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition.* Washington: American Psychological Association, pp. 283-307.
- INEGI (2006) *Encuesta nacional sobre prácticas de lectura 2006.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México: INEGI.
- INEGI (2020) Características educativas de la población. <https://bit.ly/3hLxIaG>
- Ketner, K. L. (ed.) (1992). *Reasoning and the logic of things. The Cambridge conferences lectures of 1898.* Cambridge: Harvard University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse; the modes and media of contemporary communication.* London: Hodder Arnold Publications.
- Murphy, C. (2014) *Un año sin domingos. A year without Sundays. La imagen de la alfabetización en Cuba. Images from the literacy campaign in Cuba.* Valencia: La imprenta CG.
- Peralta, Nadia Soledad (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12*(2), 121-145. [fecha de Consulta 19 de octubre de 2020]. ISSN: 0187-7690. <https://bit.ly/3HQmBYP>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993b). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. Wozniak & K. Fisher (eds.), *Development in context.* Hillsdale, NJ: LEA, 121-153.
- Roselli, N. (2007) El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica. En *Avances en*

investigación en ciencias del comportamiento (pp.978-987) Capítulo: 18
<https://bit.ly/360MBna>

Salomón, G. (ed.) (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Segura, S. (2013). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. España: Deusto.

Secretaría de Cultura. (2018). Salas de lectura. <https://bit.ly/3w3DU6D>

SEP Secretaría de Educación Pública. (2020). Visión y misión de la SEP.
<https://bit.ly/3tCw6pw>

UNESCO Oficina Internacional de Educación. (2001). León Nikolaievich Tolstoi. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XVIII, n° 3, 1988, págs. 663-675 ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001.
<https://bit.ly/3MtRaHl>

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Vygotsky, L. (1915). *Psicología del arte*. Paidós.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Paidós.

II. Prácticas inclusivas en la educación media y media superior

Memoria y conciencia histórica en los aprendizajes de estudiantes indígenas universitarios

Karla Susana Lombardi González

Juan Carlos Silas Casillas

Resumen

Este texto da cuenta del papel que representa la vinculación de la memoria y la conciencia histórica en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, durante el acompañamiento académico en una universidad de carácter convencional en Guadalajara (México). La inclusión y formación profesional del estudiante indígena se plantea desde la problemática de la poca reflexión sobre los procesos educativos que apoyan las prácticas de diálogo epistémico con la diversidad cultural para favorecer sus aprendizajes. Para abordar los fundamentos teóricos de la investigación, se toman como base los conceptos de *la memoria intersubjetiva* desde una perspectiva constructivista y la *conciencia historizada* de Zemelman. A partir de las narrativas de tres estudiantes de distintas culturas originarias y disciplinas de estudio, se analizan en concordancia con el método interpretativo básico, las maneras en que los saberes identitarios expresados en los relatos del estudiante dialogan con los académicos para generar aprendizajes novedosos. Los resultados se centran en evidenciar desde una perspectiva identitaria, relacional, epistemológica y política una manera diversa de abordar el proceso pedagógico, a través de incentivar el vínculo de la memoria y la experiencia universitaria de los estudiantes de pueblos originarios. Esto ofrece elementos relevantes que aportan a las universidades convencionales para abrir espacios reflexivos para dialogar los saberes comunitarios y los académicos e incidan en propuestas educativas posibles frente a la diversidad, lo que deberá redundar en inclusión y promoción de la diversidad en educación.

Palabras claves: memoria, aprendizajes, conciencia histórica, estudiantes indígenas universitarios.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior han mantenido distancia epistemológica entre los conocimientos culturales propios de los pueblos originarios y el conocimiento científico disciplinar de las academias (Mato, 2016). Este distanciamiento se arraiga en la historia de la Educación Superior en América Latina, que se ha caracterizado por su origen, naturaleza y evolución histórica, como un sistema que no fue pensado para estudiantes indígenas, sino con modelos educativos articulados a los esquemas y saberes europeos (Mato, 2012). El espacio universitario de Latinoamérica trae consigo la visión heredada del pensamiento eurocéntrico y enciclopedista que, al trasplantarse a un contexto diferente, con un legado cultural distinto y diverso, una historia de cosmovisiones, lenguas, tradiciones, hábitos que se proyecta en su patrimonio cultural que la caracteriza, enfrenta dificultades para operar y termina por proponer una imposición sobre los conocimientos locales.

En México, existen una diversidad de factores sociales y culturales que entran en juego en la inserción y permanencia del indígena en la educación superior, no solamente en espacios de escuelas interculturales, sino también en universidades denominadas convencionales, caracterizadas por apoyar a través de becas o convenios a estudiantes de procedencias culturales diversas para sus estudios profesionales. A pesar de los apoyos usuales dedicados a potenciar el acceso de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, queda claro que no se ha logrado una alta proporción de alumnos indígenas y que la gran mayoría de los cuerpos estudiantiles se sigue conformando por jóvenes con condiciones sociales y educativas culturalmente homogéneas. En este sentido, la permanencia de estudiantes indígenas o de otras procedencias culturales se dificulta aún más cuando por falta de recursos económicos se ven en la necesidad de trabajar y con ese ingreso complementar el apoyo o la beca institucional. Es común encontrar testimonios de estudiantes indígenas acerca de la necesidad de contar con un trabajo (al menos parcial) para su subsistencia en la zona urbana.

Así mismo, es claro que se enfrentan a un sistema lingüístico distinto a los de su lengua materna, que incide en las dificultades de lecto-escritura académica. Sus modos de comunicación y representación cotidiana se diferencian al modelo comunicativo y educativo universitario, ya que normalmente está estructurado con las lógicas de los sistemas de

conocimiento occidentalizados, con límites parametrales hegemónicos y deja atrás la posibilidad de abrirse a otros pensamientos diferenciados caracterizados por los conocimientos indígenas. Por tanto, en las instancias académicas, la visión del mundo indígena es históricamente excluida ya que se consideran como aspectos culturales externos a los de las culturas modernas (Díaz Couder, 1998),

Las universidades convencionales que dan apertura al ingreso de estudiantes indígenas, operan con “programas de cobertura categorial, enfocados esencialmente a favorecer la retención y el egreso de los estudiantes indígenas” (Didiou, 2018, p. 97). A pesar de estos esfuerzos, no parecen incidir de manera profunda, especialmente porque se centran en “nivelar” a los muchachos indígenas en los conocimientos académicos, lo que invisibiliza en gran medida la diversidad de saberes culturales.

Adicionalmente, los mismos planes y programas de estudios de las carreras profesionales, han sido diseñados desde las perspectivas científicas académicas posicionándose como el único conocimiento válido y deslegitimando de esta manera el pensamiento, los saberes y la realidad indígena o de otros saberes alternativos (UNESCO/IESALC 2003). De esta forma, la falta de pertinencia de los programas académicos de formación profesional de estudiantes indígenas o de otras procedencias culturales, son una de las causas de abandono, de discontinuidad o permanencia en la educación superior. “Los formatos utilizados habitualmente, únicamente permiten que apenas dialoguen amablemente. No permiten profundizar, ni menos aún plantearse actividades conjuntas en las que podrían construirse formas de colaboración intercultural sostenibles” (Mato, 2016, p.76).

Las instituciones de educación superior de carácter convencional, que abren sus puertas a la diversidad, tienen lentos procesos de transformación. Asumiendo que en su planeación ven la conveniencia de flexibilizar su operación para favorecer el acceso de estudiantes indígenas y, especialmente, de sus saberes, las entidades académicas al estar constituidas por personas que se mueven en la realidad con base en las convenciones de la organización educativa, suelen mostrar una lentitud y desinterés importantes. A pesar de ello, es posible incidir un poco en sus ritmos y su corto margen de acción, y tratar de modificar

las decisiones que favorezcan al diálogo de saberes e intercultural (Tellez, 2012). Los cambios pueden proceder de los mismos estudiantes y profesores que, desde una dimensión crítica ponen en movimiento sus *saberes, haceres y poderes* para construir un pensamiento crítico, abierto al diálogo con la diversidad y reflejado en las prácticas profesionales. Desde luego “haría falta dar un salto a enlazarlos y concatenarlos explícitamente no sólo en las practicas "de campo" de los estudiantes, sino en la misma estructura curricular de la carrera” (Dietz y Mateos, 2010, p. 39).

Es entonces interesante analizar lo que hacen las universidades de carácter convencional. En primer lugar, porque son la gran mayoría en el subsistema de educación superior, albergando prácticamente a 95% de los estudiantes universitarios y en segundo lugar porque se trata del esquema operativo hegemónico, mismo que es validado por la autoridad educativa y las asociaciones institucionales. Estas universidades apoyan con becas, descuentos parciales, financiamientos y convenios la inserción y formación profesional de estudiantes indígenas, sin embargo, parece quedarse corto ya que no suelen invitar a reflexionar sobre los procesos educativos, que apoyen los valores de respeto y las prácticas de diálogo con la diversidad cultural. Las reflexiones constantes en la práctica educativa sobre la diversidad tienen especial relevancia ya que permiten identificar la interacción de distintas epistemes en el espacio de la formación profesional de los estudiantes universitarios, no sólo indígenas, sino de cualquier situación cultural de la población en general. La conciencia sobre la diversidad implica saber mirar al otro desde sus saberes, su identidad y el fortalecimiento de su historia, a través de la reconstrucción de su memoria, “con pertinencia para todas las culturas que se encuentran en la escuela, que reconstruya, mantenga y utilice sus dinámicas históricas” (Mondaca, Gajardo y Sanchez, 2014, p.524).

Una educación que favorezca el reconocimiento de los distintos espacios epistémicos de interacción: los propios, los de los *otros* y los académicos, es decir, de la disciplina de estudio, constituyen ejes para conocer las dinámicas de las estructuras simbólicas con las que el universitario va interactuando cotidianamente y que se encuentran arraigadas en *su memoria* y, a su vez entender sus formas de relacionarse en el mundo, de construir nuevos aprendizajes basado en el reconocimiento de su historia e identidad cultural inmersa en distintos espacios.

En este sentido, estudiar la situación de aprendizaje del estudiante indígena en entornos universitarios conlleva entrar al campo de la subjetividad de la *conciencia histórica* de cada uno de ellos, ya que ésta refleja a través de los relatos que evoca su memoria, que “ha sido parte de una organización social cultural, lingüística diferenciada, en tanto que lo cultural y lo lingüístico conllevan representaciones simbólicas con rasgos distintivos que hace imposible negar la existencia de las diferencias” (Herrera, 2006, p. 59) en los contextos de diversidad en la Educación Superior.

Desde esta perspectiva, el presente texto da cuenta de los resultados de una investigación que centró su mirada en la situación de tres estudiantes indígenas, de distintas comunidades, que iniciaron sus estudios en una universidad privada de carácter convencional con décadas de antigüedad, que cada año recibe un poco más de diez estudiantes indígenas en diferentes programas de licenciatura.

Vinculado al proyecto de investigación que se reporta, en octubre del 2018 se ofreció a los estudiantes indígenas un esquema de acompañamiento académico de dos semestres. Este acompañamiento era opcional y la participación voluntaria; se centraba en el desarrollo de habilidades de comunicación académica para el nivel superior. Partió del reconocimiento de la situación personal de cada muchacho, su cultura, su lengua y sus habilidades de aprendizaje. Exigía el compromiso de parte de los alumnos para participar de forma ininterrumpida en sesiones semanales.

En este proceso de dos periodos semestrales se recogieron suficientes evidencias del trabajo, la transformación y los logros de los estudiantes indígenas. Se recopilaron, entre muchas evidencias, relatos de vida que se elaboraron a partir de las reflexiones de los participantes en el vínculo con las distintas situaciones académicas en las que se enfrenta. Este texto muestra de forma sintética el papel que juega *la memoria histórica* expresada oralmente en los relatos de vida del estudiante indígena, en sus aprendizajes.

La memoria y conciencia histórica procesos y definiciones

En esta sección se exponen conceptos sobre *la memoria y la conciencia histórica* que servirán para comprenderlas como agentes facilitadores del aprendizaje en los estudiantes indígenas que entran a una universidad convencional, partiendo de la subjetividad. La valoración del concepto de *memoria* y la manera en que se ha construido y favorece su comprensión en ámbitos educativos, especialmente en su papel de generador de *conciencia histórica* en el estudiante, que deviene en un detonador importante en el diálogo con la diversidad y su capacidad de agencia.

En primer lugar, es importante comprender la memoria como “un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia” (Kuri, 2017). Regularmente es considerada dentro de la dinámica de la comunicación como un proceso heredado cultural y socialmente. “Al ser colectiva se erige en un conjunto de significados compartidos y asumidos por un grupo de personas, a través de ella dicha comunidad se construye y existe” (Singüenza, 2008, p. 966).

Las bases teóricas del concepto de *la memoria* se fortalecen con Maurice Halbwach (2008) quien menciona que la memoria en contraste con la historia es un hecho vivo y múltiple que se da en la relación con el mundo social, para cada grupo hay una memoria colectiva, sin embargo, la historia por ser un hecho del pasado suele tener una visión única del tiempo, misma que se asume como “objetiva” y se cristaliza.

La memoria, al ser colectiva está en constante transformación por el conjunto de significados asociados a ciertos marcos construidos socialmente y relacionados al espacio, el tiempo y el lenguaje, regulan la vida social, la establecen como un sistema de pasado que puede rememorarse individual y colectivamente (Halbwachs 2004).

Desde esta perspectiva, los relatos que se expresan dentro de la práctica del acompañamiento se explican como evocaciones de la memoria, eminentemente personales, que retratan el vínculo con los saberes de la comunidad o la vida social a la que pertenece. El lenguaje como un marco social estable de la memoria (Singüenza, 2008) es un *sistema*

mediador de modos de pensar, experiencias y significados, introyectados socialmente que circulan y se definen en contextos específicos y no fuera de ellos (Vigotsky, 1993).

Desde los planteamientos de la estructura del mundo social de Berger y Luckmann (2001), la memoria colectiva no sólo se concibe desde las esferas objetivas sino también desde la dimensión subjetiva, aquellos recuerdos que emergen de la objetivación de los artefactos sociales son subjetivados a través de la introyección de significados que circulan en la interacción de los individuos. A partir de esta dialéctica surge la *memoria intersubjetiva* articulando *el espacio y el tiempo* de la realidad social y transformándola.

En este sentido, la experiencia del propio estudiante expresada a través de relatos comentados en las sesiones de acompañamiento académico son insumos para comprender las formas de pensar arraigadas dentro de los acervos de *su memoria*: los conflictos, las luchas, las vivencias, las distintas interacciones con carga étnica que han afectado las diversas esferas sociales y personales. De aquí que los procesos de aprendizaje vinculados con los recursos de *la memoria* cobren un sentido a partir de lo que se comprende como: la *conciencia histórica*.

Para Rüsen (en Cataño, 2011), la conciencia histórica es una relación mediada, vinculada con la cognición y abre su relación hacia el futuro de forma compleja, “permite que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro” (Cataño, 2011, p.230). Así mismo, Zelman (2002), menciona que la tarea reflexiva en el ser humano abre el reconocimiento de la realidad para reconocer todo lo que ha preestablecido y así pueda cambiar y recrear. En este sentido, la capacidad de conciencia demanda la capacidad de historización de los hechos del presente que le rodea, lo configuran y a partir de ahí transforme, pueda potenciarse en lo cognitivo y en su propia realidad. Desde esta línea:

La conciencia histórica plantea exigencias como las siguientes: i] necesidad de sentido, en oposición a invitarnos a definir objetos; ii] reconocimiento de espacios para el sujeto, en vez de restringirse a construir una función puramente cognitiva; iii] construcción de opciones, en vez de ceñirse a contenidos estrictamente disciplinarios;

iv] fundamentación en la categoría de potenciación, en lugar de hacerlo desde la determinación- explicación. (p. 43)

Para este autor, la necesidad de una conciencia histórica debe de traer implícita la necesidad de sentido. El estudiante indígena cuando reconoce lo vivido sobre los espacios donde actúa e interactúa, al ser consciente de una situación presente, puede transformar otras realidades desde los recursos pasados que evoque su memoria.

Método

El estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, mismo que permitió adentrarse a la vida social y personal de los estudiantes, reconocer sus interacciones, perspectivas y sentidos de lo cotidiano (Marshall y Rossman, 1989). Por tanto, como menciona Flick, (2004) la investigación cualitativa procura acercarse al mundo de externo para, describir y explicar aspectos sociales de la realidad, de manera subjetiva.

La investigación se desarrolla desde un método hermenéutico-interpretativo, con la intención de rescatar los elementos internos del sujeto sobre los hechos externos a él (Cárcamo, 2005). Retoma lineamientos del análisis de los relatos, estos se fundamentan en procesos de interpretación del sentido de la vida cotidiana que se construye y reconstruye a través del significado de su historia y de sus acciones para ser interpretadas desde sus procesos (Denzin y Lincoln, 1998; Merriam, 2002). En este sentido, el lenguaje y la temporalidad son consideradas dimensiones de análisis fundamentales para entender como están enraizados y contruidos intersubjetivamente por los aspectos experienciales del sujeto con sus vivencias situadas en un contexto temporal (Cárcamo, 2005).

Para la recolección de datos se realizaron dos entrevistas individuales con cada alumno, la sistematización de 12 sesiones audio grabadas de acompañamiento académico por estudiante en dos periodos semestrales; 4 en el primer periodo y 8 en el segundo. Además, se realizaron cuatro entrevistas grupales unas a la mitad de cada periodo y otras al final.

El trabajo de investigación se realiza con 3 estudiantes indígenas que migran a la ciudad para entrar a estudiar a una universidad particular convencional que proporciona

apoyos para aspirantes de pueblos originarios. Cada uno participa en distinta disciplina en la educación superior y tienen diferentes procedencias comunitarias. Se encuentran estudiando los primeros semestres o grados de licenciatura (de primero a tercer semestre), dos de sexo masculino y una mujer.

Estudiante A: Pertenece a la comunidad cora en Nayarit, su lengua originaria es nay'eri, mujer. Entra a la universidad en la generación de agosto de 2018. Estudia la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Estudiante B: Pertenece a la comunidad wixarika de Santa Catalina, Jalisco, hombre. Al terminar el bachillerato comunitario entra a la universidad en enero del 2018 a la carrera de Derecho.

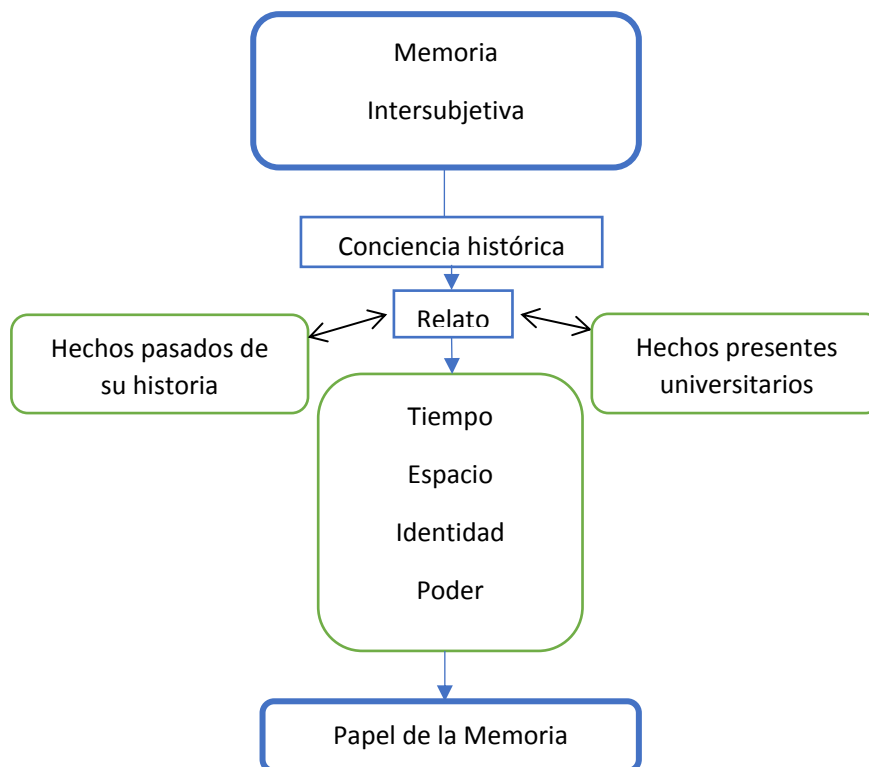
Estudiante C: Pertenece a la comunidad de Pakal-na en Palenque, Chiapas, su lengua originaria es *cho'l*. Entra a la universidad con beca de 90 % a través de un convenio en agosto de 2018. Actualmente estudia la carrera de Gestión Política.

Proceso de análisis

Para abordar analíticamente los relatos de los estudiantes indígenas se relacionan dos momentos temporales y espaciales: el que corresponde al hecho pasado histórico y el correspondiente al tiempo presente. Ambos tienen características propias que los distinguen y que son enunciados oralmente por el estudiante en el acompañamiento académico. Puede tratarse de objetos, discursos, artefactos culturales simbólicos que conforman sus prácticas de sentido en la comunidad de procedencia o en los ambientes académicos de Educación Superior. Así, identificar el papel de la memoria con la conciencia histórica en los aprendizajes da cuenta de los elementos simbólicos que se encuentran nombrados en sus relatos y se traducen en las prácticas de sentido del propio estudiante. En el siguiente gráfico se muestra la relación:

Gráfico 1

Esquema de Análisis para identificar el papel de la memoria y conciencia histórica en los aprendizajes del estudiante indígena



Para conocer el papel de la memoria en relación con la conciencia histórica en estudiantes culturalmente diferenciados, como es el caso de los indígenas universitarios, es importante identificar el vínculo entre los hechos pasados y presentes con relación a:

1. La Identidad: Las características de los hechos que enuncian su identidad (objetos, artefactos, experiencias) cuando se menciona así mismo.
2. Lo Epistemológico: la manera en cómo explica su forma de pensar frente a los hechos
3. Lo Relacional: las formas de narrar lo otro y de relacionarse con el otro.
4. Lo Político: las acciones y decisiones que toma frente a los hechos.

Estos cuatro aspectos se analizan desde las situaciones de coyuntura que se identifican en las distintas aristas que intervienen entre los hechos pasados de su propia historia y los presentes frente a la situación universitaria que vive cotidianamente.

El proceso de análisis se condensa en tres pasos: 1) primero, se analiza el relato de cada uno de los casos en particular, tomando como eje su trayectoria de vida personal y académica. Se toman los principales ejes biográficos que se construyen a partir de las experiencias relatadas en el acompañamiento académico y se reconstruyen en las entrevistas personales. 2) En un segundo momento, se eligen ejes temáticos relevantes para comparar y contrastar las situaciones personales de cada uno de ellos y entre los mismos. Por último, 3) A partir de la elección de los distintos ejes temáticos se analizan todas las historias y relatos de vida, procurando agrupar elementos característicos que puedan definir desde una postura transversal de la diversidad étnica y disciplinar lineamientos que identifiquen el papel de la memoria y la conciencia histórica en los aprendizajes.

Resultados

Los resultados que se exponen a continuación se dividen en dos etapas: la primera tiene la intención de mostrar las distintas temáticas de la historia de vida de los estudiantes indígenas universitarios que resultaron de los relatos memorísticos y su relación con los usos y funciones que tuvieron en el acompañamiento académico. El segundo, procura adentrarse al análisis más minucioso de las temáticas a través de identificar a partir de cuatro momentos de coyuntura entre el hecho histórico de su relato y la situación académica del presente, el papel que tiene la memoria y la conciencia histórica en sus aprendizajes.

a) Temáticas: usos y funciones de la memoria y conciencia histórica

Durante la dinámica del acompañamiento académico los tres estudiantes indígenas expresaron diferentes temas en sus relatos orales. Se agruparon en tres rubros: 1) familia, tradición y lengua, 2) situación comunitaria, 3) situación social de la región de origen. En la siguiente tabla se muestra una síntesis de los tres estudiantes, para identificar cuál temática correspondió a cada uno se pondrá la letra que los distingue.

Tabla 1

Temáticas de la Memoria más recurrentes en las sesiones de acompañamiento con estudiantes indígenas universitarios

Familia, tradición y lengua	Situación comunitaria	Situación Social
<ul style="list-style-type: none"> -La lengua composición y contraste con lo académico (A). -La migración de sus padres (C). -La educación escolar de los papás y de él mismo (A). -Cultura Wixarica (B). -Tradición: festividades (A). -La educación preparatoria (B). -La familia: comunidad y familia (A). -La tradición: vestimenta, gastronomía y organización (C). 	<ul style="list-style-type: none"> -El voto en una comunidad vecina (B). -Asamblea comunitaria (B). -La comunidad y la cultura de la procreación (A). -La comunidad, su cultura y la moral (B). -Conflicto comunitario (B). -El territorio de la comunidad (B). -Comunidades vecinas: otras lenguas, otras costumbres, distinción entre la misma etnia (C). -Roles de género en la comunidad (A). 	<ul style="list-style-type: none"> -Ayotzinapa (C). -Gobierno de Chiapas (C) - La migración en Palenque/Pakaln'a (C). -La política del país y las etnias (B). -Casa migrante cerro del cuatro (C). - Las escuelas en Palenque (C) - Los campesinos y sus problemáticas frente al gobierno y sus tierras (B).

Se identificaron dos maneras en que el estudiante indígena usó las temáticas de los relatos históricos: la primera, a través de atribuir a un objeto de apropiación personal un valor o algún vínculo afectivo, ya sea de su propia tradición o de su comunidad o familia, por ejemplo: el objeto de un collar artesanal hecho por el mismo estudiante explicaba su tradición, simbolismo y el sentido del porqué portarlo en la universidad.

Otro uso y función del relato fue como un agente mediador para salir adelante en una situación controversial o para comprender un conocimiento o un sistema nuevo. Esta acción es propia de la conciencia histórica, ya que en este vínculo significativo de la experiencia abre su relación hacia otras realidades y hacia el imaginario del futuro (Rüsen en Cataño, 2011). Por ejemplo, los conceptos y elementos de complejidad disciplinar se vinculaban con las temáticas de los objetos culturales de los relatos que detonaban a la memoria para correlacionar ideas o construir significado en la construcción del saber propio de la disciplina y la introspección de sí mismo frente a los retos del conocimiento y su propia identidad.

b) Papel de la memoria y la conciencia histórica

En este apartado se identifican los distintos ejes que vinculan el relato histórico con la situación presente del estudiante indígena. En este sentido, la conciencia histórica vinculada con la cognición tendrá la tarea de mediar entre los distintos planos espaciales y temporales vividos, donde se involucran la relación con lo otro (disciplinar) y con los otros (comunidad, familia, compañeros, profesores, etc.) (Zemelman, 2002). Como ya se había hecho alusión, se identifican cuatro ejes de coyuntura: 1) identidad: cómo se ve así mismo; 2) Epistemológico: cómo piensa y comprende; 3) Relación: cómo se relaciona con el otro y los otros; 4) Político: acciones y decisiones (agencia).

A continuación, se describen los hallazgos encontrados en relación con el papel que tiene la memoria y la conciencia histórica en cada uno de ellos. Se mencionan las características esenciales que definieron el tipo de relato y los vínculos con los hechos presentes.

1. *Identidad: cómo se ve así mismo*

Con relación a la identidad, en la tabla 2 se muestran dos tipos de funciones que tiene la memoria: para autodefinirse y para reflexionar sobre su propia lengua, en la tarea metalingüística continua. En cada uno de estos papeles se identifican distintos tipos de relatos caracterizados por la intención que tienen al evocar la experiencia del hecho del pasado y el vínculo con su situación presente.

Tabla 2

Papel que tiene la memoria con relación la identidad del estudiante indígena

Papel	Tipos de relatos	Vínculos espacio tiempo presentes
Autodefinirse	De pertenencia	Se narra a sí mismo en lo comunitario: el ser y el hacer de la tarea indígena.
	De necesidad	Expresa su necesidad de conocer más su propia cultura frente al ambiente académico.
	Autonarrarse desde su profesión	Se define así mismo en el sentido imaginario de su carrera disciplinaria.
	Autonarrarse desde su situación familiar	Se define a sí mismo desde la problemática familiar de sus padres.
Reflexionar sobre su propia lengua (Metalingüística)	De reconocimiento	Se identifica en su lengua de origen y sobre su profesión en el lenguaje disciplinar
	De historia de vida y su propia lengua	Preparatoria la tradición oral y la falta de escritura, frente al problema académico.

En este primer papel, de autodefinición, se muestran diversos tipos de relatos, cada uno de ellos se enuncia con distintas intenciones según el papel que van ejerciendo en la reconstrucción de la imagen de sí mismos y de su comunidad. Un ejemplo de un estudiante que a través del relato del origen de su comunidad se autoafirma en su identidad con la finalidad de explicar su propia realidad en el presente. Aquí se reconoce a sí mismo como parte de un pueblo milenario, y no caracterizado por la carga conceptual de ser “indígena”, sino de una comunidad que conserva sus tradiciones, en un sentido de defensa de su cultura frente a otra cultura mexicana. La memoria entra en juego al participar de dos espacios de interacción, dos temporalidades y usos del relato que reafirman su identidad. En este sentido se precisa afirmar que: “tanto la memoria intersubjetiva como la identidad son dispositivos cognitivos y axiológicos que orientan prácticas y lazos sociales, de ahí su relevancia en la dinámica de edificación de la realidad social” (Kuri, 2018, p.20).

Un papel muy relevante en la tarea de la memoria y la conciencia histórica es el que se refiere a la propia lengua, el relato muestra cómo a partir de sus lecturas para las clases despierta el sentido memorístico de reflexionar su lengua con un lenguaje con lo académico. En este relato el estudiante habla con detalle de los usos de su lengua en el contexto de su localidad, de aquí emerge esta reflexión que subraya los marcos sociales de la memoria relatados por Halbwach (2004). Dos contextos de uso, la colectividad de su lengua y la lengua no sólo española sino en el espacio académico. En este sentido, el estudiante solicita entrar en los espacios conocidos de la memoria su lengua para que de una forma dinámica pueda ser apropiada la dinámica memorística del conocimiento de la otra lengua y dialogar con la suya.

2. Epistemológica: forma de pensar y comprender

Con relación a la forma de pensar y comprender, en la tabla 3 se muestran dos tipos de funciones que tiene la memoria: la de facilitar a la comprensión de marcos lógicos o estructuras, y la de generar una postura crítica ante ciertos temas.

Tabla 3

Papel que tiene la memoria con relación a la forma de pensar y comprender del estudiante indígena

Papel	Tipos de relatos	Vínculos espacio tiempo presentes
Comprender	definición	Entender el concepto desde su contexto social y cultural y define con relación a ver al “otro”.
	ejemplificación	Asamblea comunitaria. Ayotzinapa con un hecho social.
	contraste	Contrasta un tema con su cultura y lo académico y genera una postura.
	retroalimentación	Problema o conflicto (para preguntar y aclarar).
	metalingüística	Hablar de su propia lengua (origen y composición) para contrastar con la estructura de la lengua académica.
Postura crítica	comparativa	En su comunidad el tema del aborto no existe y en la academia si se habla y se pelea.
	de posicionamiento	La diferente manera de pensar en su cultura que en la academia importante para él conocer otros puntos de vista.
	Narrativa comparativa	Del modelo romano al modelo comunitario familiar.

A partir de los relatos memorísticos surgen también distintos tipos de preguntas como elementos facilitadores para entender las lógicas y adquirir marcos de explicación para

dialogar a partir de estrategias cognitivas de pensamiento. Un ejemplo es el relato de cuando vivió una experiencia significativa en su preparatoria comunitaria. Tenía que identificar un tema de investigación y el alumno vinculó su experiencia con la importancia de que se les enseñe temas sobre agricultura a carreras que lo necesitan y no desvalorizar esos aprendizajes.

En ese diálogo se muestra cómo las explicaciones definidas de la experiencia memorística que contiene un saber local pueden construir puentes para dar sentido al conocimiento de los saberes académicos, vinculando lógicas de pensamiento entre las dos tradiciones. En este sentido, en palabras de Zemelman (2002) se enfatiza la construcción histórica del sujeto científico cognoscible como modo de pensar y actuar en el mundo, agudiza la mirada ética para que, a través de procesos situados, logre ver las diversas concepciones y lógicas actuales de la realidad histórica cultural.

Así mismo, se tuvieron diálogos en que el estudiante daba cuenta del cuestionamiento de un planteamiento académico, frente a hechos concretos que relatan sus modos de pensar colectivo. Los debates de la academia por construir razonamientos lógicos a problemáticas sociales construyen procesos de reflexión donde el saber es cuestionado en el espacio de acompañamiento. A partir de esta experiencia, el estudiante se dio cuenta de sus razonamientos con relación a sus saberes que argumentaban dicha temática.

3. Relación: cómo se relaciona con el otro y los otros

De acuerdo con la forma de relacionarse, se encuentran dos tipos de funciones que tiene la memoria: la de resaltar con orgullo la pertenencia a una comunidad de pueblos originarios, y la capacidad de identificar las diferencias con otras comunidades o personas de que conviven en distintos espacios culturales. Se muestran en la tabla cuatro.

Tabla 4*Papel que tiene la memoria con relación a lo otro y los otros*

Papel	Tipos de relatos	Vínculos espacio tiempo presentes
Resaltar la Pertenencia	Comunitarias (nosotros)	Problemática comunitaria en relación con la asamblea.
	Experiencia	Preparatoria comunitaria la educación.
	Tradicionales	Origen vestimenta y organización.
Potencializa las diferencias	Autonarración a partir de las situaciones de los otros	Discriminación en la ciudad y en las aulas, Falta de identificación con los compañeros, Estudiantes étnicos en la universidad.
	Comparativas de comunidades	Entre comunidades, convivencia y diferencias.
	Temáticas desconocidos o prohibidos	Temáticas comunitarias y académicas (lo que se habla y lo que no se habla)
	Narrativa de Identidad auténtica	frente a otros indígenas. (ayudar a las comunidades).

El papel de la memoria con la interacción social supone un espacio de convivencia con la otredad y la colectividad, este aspecto se muestra a través de dos manifestaciones de la memoria con la conciencia histórica, resalta el sentido de pertenencia y por otro lado reconcilia y potencia las diferencias.

La memoria tiene el papel de resaltar la pertenencia a una comunidad y de potencializar las diferencias en la medida en que el estudiante indígena se hace consciente de sus características diferenciadas en el contexto en el que interactúa. En este sentido al evocar el relato y sentirse culturalmente distinto no implica la sumisión de sus valores, sino que a través del reconocimiento de sí mismo construye puentes para interactuar en distintas esferas desde su propia identidad. Un ejemplo fue cuando a un estudiante le dejaron de tarea realizar una entrevista a uno de sus compañeros estudiantes foráneos y migrante. Le fue sorprendente descubrir coherencias en su mundo y del compañero entrevistado.

A través de la representación del otro el saber de sí mismo, se refleja en la interacción con el otro, y reafirma lo que es él y lo que es el otro en una relación recíproca y de cercanía que da sentido al conocimiento de aquel que se considera “diferente”, pero en realidad no lo es en la totalidad. Este saber que se inserta dentro de la memoria colectiva, constituye un proceso de construcción de una identidad personal, “se lleva a cabo en las fronteras de los contactos concretos con los demás, incluyendo tanto conocimientos como sentimientos relativos a la estructura social” (Vera y Valenzuela, 2012, p. 276).

4. Política: Acciones y decisiones (agencia)

Con relación al sentido de agencia, en la tabla 5 se muestran tres tipos de funciones que tiene la memoria: recuperar la historia de su presente cotidiano, Construye su historia desde la multidimensionalidad.

Tabla 5

Papel que tiene la memoria con relación a las acciones y decisiones del estudiante indígena

Papel	Tipos de relatos	Vínculos espacio tiempo presentes
Recupera la historia de su presente cotidiano	Explicativa	Entender el concepto desde su contexto social y cultural Define la paz imperfecta con relación a ver al “otro.
Motivador para reconstruir su historia desde la multi dimensionalidad	Ideales	interés de la política para ayudar a las etnias.
	Problema-Solución:	(propone solución de educación: permacultura).
	Participación	Participar en una actividad formativa universitaria (concurso de proyectos) para apoyo comunitario.

El papel de la memoria de recuperar la historia del presente cotidiano de los estudiantes cobró relevancia cuando en distintas ocasiones se percibió cómo los estudiantes indígenas retomaban elementos de sus contextos y su propia historia para entender temáticas actuales con contenido académico o para saber cómo actuar en su presente cotidiano. Por ejemplo, una estudiante indígena en la comprensión de lo que es un paradigma, estableció un diálogo relacionado a las formas de actuar en su comunidad y en lo que actualmente está viviendo en el contexto urbano de la cotidianidad de su presente, en esta temática distintos factores cognitivos de la memoria entran en juego que resaltan modos de actuar con un pensar crítico de la situación de antes a lo que ha decidido vivir actualmente.

En la reflexión del hecho memorial con la práctica reflexiva de la conciencia histórica, intervienen factores que se ponen en diálogo, como es el saber tradicional en vínculo con el saber indígena actual. Ambos saberes también conversan para lograr la apropiación de los términos de la disciplina académica, sin eliminar su identidad ni sus saberes, sino en transformación continua en la cognición del estudiante. Esta conversación de saberes, pese a parecer la yuxtaposición de “pensamientos cerrados”, también ha favorecido desde la experiencia del estudiante una postura crítica, la necesidad de la búsqueda de un pensamiento abierto y problematizador, con la función de cambiar a la posibilidad del sujeto de trascenderse a sí mismo en un futuro posible (Zemelman, 1992).

Por último, el papel de la memoria como un motivador para reconstruir su historia desde la multidimensionalidad se manifiesta en varios relatos que incluyen la interacción de distintas evocaciones en distintos contextos como son: su comunidad, el lugar en donde tuvo que conseguir trabajo, el lugar donde están hospedados, la situación económica común, las interacciones con los saberes académicos y con sus compañeros, etc. Conforman medios para generar estrategias de agencia y aprendizajes para desplegarse a la acción de lo que desean alcanzar.

En suma, el papel de la memoria se centra en los saberes que van construyendo a través de la experiencia de los estudiantes indígenas universitarios. Dichos saberes se entienden en una dinámica colectiva, consciente y dialogada con distintas epistemes caracterizadas por los contextos en los cuales interactúa, y llega a ser significativo cuando se enfrenta a los saberes académicos. “Una vez transformada la conciencia, deviene una voluntad de acción capaz de transformar lo potencian en realidades tangibles”. (Zemelman, 1992, p. 78)

Discusión y conclusión

En un espacio universitario de carácter convencional que está parcialmente abierto a la inclusión y diversidad de estudiantes, el papel de la memoria y la conciencia histórica en los aprendizajes académicos cobran un sentido primordial en la tarea educativa.

El relato histórico a través del cual los estudiantes pueden evocar sus experiencias pasadas, se convierte en un insumo potente para descubrir los anclajes de la memoria colectiva significativos. Cada uno de ellos aporta un horizonte hermenéutico profundo para abrirse a otras posibilidades de entender lo colectivo, lo personal, lo académico y otras realidades basadas en espacios, temporalidades fuera del sentido común.

La memoria y la conciencia histórica hacen al relato un recurso mediador para construir la praxis reflexiva del diálogo de saberes arraigados en la memoria colectiva del estudiante y en los saberes de las disciplinas. El tiempo y el espacio de los distintos contextos que se ponen en diálogo (pasado y presente) en el relato histórico son dos dimensiones constitutivas para generar aprendizaje, ya que en este movimiento se conjuga lo “ya dado” y “lo dándose” (Zemelman, 1992). Este constante diálogo se gesta en la subjetividad e intersubjetividad del estudiante, en el transitar en distintas epistemes en forma crítica y consciente.

En suma, el papel de la memoria y la conciencia histórica se puede decir que se visualiza a través de considerarlo como: como *un artefacto* que potencia los recuerdos de su pasado histórico para vincularlos con su quehacer cotidiano en la tarea educativa y social en la universidad. Por otro lado, la conciencia histórica funge dentro de la dinámica de aprendizaje con una tarea mediadora entre la memoria y el entorno de su disciplina académica para desarrollar la capacidad de generar recuerdos, vínculos personales y prácticas significativas académicas. En conclusión, el descubrimiento del papel que representan de la memoria y la conciencia histórica en la formación del estudiante indígena puede servir como catalizador, no sólo para reflexiones y construcciones argumentales, sino que podrá aportar elementos que modifiquen las prácticas institucionales, que favorezcan la atención a la diversidad, que amplíen la inclusión no sólo de personas sino de perspectivas y posturas vitales. Para decirlo simple: se podrá ayudar a las universidades convencionales a tener un diálogo más significativo con sus estudiantes indígenas, reflexionar acerca de cómo dialogan (si es que lo hacen) los saberes académicos y comunitarios, y posiblemente incidir de una forma más potente en la comunidad. El reto está en atreverse a romper las lógicas coloniales de la enseñanza escolástica, ya no como un sistema único de, sino abierto a las posibilidades de descubrir miradas heterogéneas como alternativas críticas para enseñar a pensar.

Referencias

- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 2001. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo. /Cinta de Moebio*
- Cataño C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. No. 21, MEDELLÍN, COLOMBIA, JULIO-DICIEMBRE 2011, PP. 221-243
- Díaz Couder, E. 1998 - Diversidad cultural y educación en Iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei)* 17. España.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Dietz, G & Mateos Cortés, L S (2010) Saberes, haceres y poderes en la UVI: hacia una investigación intercultural e interactoral *La palabra y el hombre*, Número 12, Revista de la Universidad Veracruzana Recuperado el 18 de agosto de 2010 de http://www.uv.mx/lapalabayelhombre/12/contenido/estado_sociedad/ey3/articulo1.html
- Didou S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *ANUIIES Revista de la Educación Superior* 47 (187) (2018)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Herrera, G. (2006). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita. Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior*. México, ANUIES.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid: Anthropos.

- Halbwachs, M. (2006). “Los cuadros sociales de la memoria”. En Teoría y análisis de la cultura, edición de Gilberto Giménez, 117-131. México: conaculta.
- Halbwachs, M. (2008). “Una visión clásica y actual de la ideación conceptual de la sociología. El proyecto de una memoria colectiva y su radicación en el espacio”. En Revista Anthropol. 218, 3-15.
- Kuri, E (2017). La Construcción Social de la Memoria en el Espacio: una aproximación sociológica. Península vol. XII, núm. 1 enero-junio de 2017 pp. 9-30
- Marshall, C., y Rossman, G. (1989). *Diseñando la investigación cualitativa*. Newbury Park: Sage.
- Mato D. (2016). Educación Superior y pueblos indígenas afrodescendientes en América Latina. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017 Educación Superior y Sociedad (ESS). Nueva etapa. Colección 25.º Aniversario. Vol. 20
- Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mondaca C., Gajardo Y. y Sanchez C., (2014). Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. Interciencia, vol. 39, núm. 7, julio, 2014, pp. 524-530 Asociación Interciencia Caracas, Venezuela.
- Singüenza S. (2008). Virtudes del recuerdo: un acercamiento a las memorias colectivas en México. *Economía, Sociedad y Territorio*. Vol. VIII, No. 28
- Tellez S. (2012). Transversalización del enfoque intercultural den la UV y atención a estudiantes indígenas, el caso UVI. Casillas M. Badillo J. Ortiz V. (2012). Educación

superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina. Biblioteca Digital de Humanidades. Investigación Colectiva. Universidad Veracruzana. México.

UNESCO/IESALC (2003), *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, UNESCO/IESALC.

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.

Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente (2 vols.). Barcelona: Anthropos-El Colegio de México.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior. Avances y Potencialidades en la Universidad de Guanajuato, México.

Enoc Obed de la Sancha Villa

María Guadalupe Galván Martínez

Luis Jesús Ibarra Manrique

En México, las escuelas de preescolar, primaria y secundaria llevan más de 50 años atendiendo a alumnos con discapacidad. Desde el trabajo con subgrupos de alumnos en aulas particulares, pasando por las acciones de integración educativa en salones regulares, hasta las políticas y principios pedagógicos vinculados a la atención de personas con barreras para el aprendizaje, incluidos en los actuales planes de estudio, puede decirse que la educación básica ha realizado un trabajo sistemático y cada vez más importante en favor de los derechos a una educación de calidad para las personas con discapacidad en nuestro país.

Los avances vinculados al trato de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación en el nivel de educación básica se han observado en varias dimensiones. En primer lugar, aunque todavía existen concepciones negativas respecto a lo que implica trabajar con esta población, hay avances significativos en las consideraciones de los profesores sobre dichas situaciones. Por ejemplo, un estudio sobre las actitudes negativas del docente hacia la inclusión y las necesidades educativas especiales, realizado en Mérida, Yucatán (Sevilla, Martín y Jenaro 2018), reportó datos interesantes que se retoman en la Tabla 1. Se observa que algunos mitos como: el impacto negativo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) respecto a quienes no las tienen, la necesidad de mantenerlos aislados, el que aprenden más en escuelas de educación especial o que constituyen un mal ejemplo para el resto de los estudiantes, no son sostenidos por la mayoría de los profesores y, en algunos casos, se registran porcentajes mínimos vinculados a tales concepciones (ver número 2, 4 y 6 en la Tabla 1).

En relación con condiciones vinculadas con la labor que implica un alumno con NEE, la misma tabla muestra que ideas como: la necesidad de capacitaciones intensivas de los profesores de aula regular, el que los profesores de educación especial les enseñan mejor, o que los estudiantes que presentan esta condición no hacen intentos para llevar a cabo las tareas, no son compartidas por la mayoría de los profesores. De manera importante, destaca que los profesores reconocen que el trabajo docente sí precisa de cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares.

Tabla 1

Consideraciones de profesores de preescolar, primaria y preparatoria derivadas del estudio de Sevilla, Martín y Jenaro (2018).

Aspecto estudiado	T o P de acuerdo	T o P en Desacuerdo
1. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes.	37.3 %	47.2 %
2. Los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los estudiantes.	5.9 %	90.9 %
3. Los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares.	48.8 %	25.4 %
4. El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase.	12.6 %	76 %
5. Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases.	21.2 %	59.3 %
6. La conducta de los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes.	17.7 %	75.1 %

7. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares.	80.1 %	13.8 %
8. Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula.	74.4 %	19.1 %
9. Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de los profesores.	71.1 %	18.1 %
10. La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan.	25.7 %	58.3 %
11. Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales.	44.2 %	47.3 %

Nota 1: T o P = Total o parcialmente. Nota 2: En el estudio de Sevilla, Martín y Jenaro (2018), la escala es: Totalmente de acuerdo; Parcialmente de acuerdo; No estoy seguro; Parcialmente en desacuerdo; y Totalmente en desacuerdo. Para este trabajo se agruparon los valores que se encontraban a la derecha o a la izquierda de la opción “No estoy seguro”, con la finalidad de mostrar la tendencia negativa o positiva de las respuestas.

Una labor de importancia para promover la cultura de la inclusión en el nivel de educación básica ha sido la implementación de ejes o componentes en los planes de estudio vinculados a la inclusión, la equidad y la justicia social. Desde la propuesta establecida en el 2014, denominada “Aprendizajes Claves para la Educación Integral”, se planteó un eje transversal a los diversos componentes formativos nombrada *Atención a la Diversidad y a las Necesidades e Intereses Individuales* (Secretaría de Educación Pública, 2017). En la propuesta oficial actual, la denominada “Nueva Escuela Mexicana”, se retoma la educación

inclusiva como un elemento prioritario para atender a las niñas y niños en condiciones de desigualdad (García, 2020) entre estas, obviamente, las personas con barreras para el aprendizaje y la participación, con o sin discapacidad. El establecimiento explícito en las reformas y planes educativos de componentes curriculares vinculados a la inclusión promueve que los profesores reconozcan que es deber del docente, y no solamente una cuestión de empatía, atender a todos los alumnos independientemente de sus situaciones y requerimientos. Además, la cultura de segregación hacia estudiantes, tácita o explícita, puede verse disminuida cuando se sabe que los alumnos tienen derechos fundamentales para tener una educación de calidad y que tanto la legislación, como los planteamientos pedagógicos, respaldan su atención en los mejores términos.

Una segunda labor de importancia en la educación básica ha consistido en buscar soluciones de infraestructura, institucionales, pedagógicas y organizacionales para promover los procesos de inclusión. Por ejemplo, desde hace más de 20 años se empezó a sistematizar el diagnóstico y la búsqueda de alternativas para poder hacer frente a las necesidades o barreras que enfrentan los alumnos con discapacidad (García-Cedillo, 2020). La promoción y utilización de la evaluación psicopedagógica y las propuestas curriculares individuales derivadas de dichas evaluaciones fueron, sin lugar a duda, los grandes instrumentos del sistema de educación especial para dar respuesta a las necesidades de atención requeridas por los alumnos que eran identificados con una necesidad educativa especial o, como actualmente se ha propuesto, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Una tercera labor que ha beneficiado la inclusión de las personas con discapacidad ha sido la adopción de las entonces nombradas adecuaciones de acceso y adecuaciones curriculares. Las primeras han formado parte del reconocimiento de que ciertas condiciones estructurales favorecen, en mayor o menor medida, el que el alumno pueda tener contacto con los actores educativos y los procesos de enseñanza y socialización al interior de las instituciones. De mayor importancia ha sido la propuesta relacionada con las adecuaciones curriculares (ahora llamadas ajustes razonables), para poder adaptar los criterios de logro, las metodologías y los materiales de aprendizaje de acuerdo con las posibilidades del alumno. Bajo esta concepción flexible del currículo, miles de alumnos que enfrentan algún tipo de barrera, con o sin discapacidad, han tenido la oportunidad de cursar estos niveles educativos bajo exigencias que están en función de sus momentos de desarrollo.

Contrario a lo observado en la educación básica, en el nivel superior la atención a la discapacidad no parece seguir el mismo ritmo que se ha mostrado en los niveles más elementales. La autonomía de las universidades, su descentralización, las directrices y políticas derivadas de sus necesidades, ritmos y prácticas institucionales particulares, han favorecido un desarrollo asimétrico y, en algunos casos, poco o nulo avance respecto a las medidas para promover la inclusión dentro de los espacios universitarios. De hecho, un estudio realizado por Sarda (2012) sobre las universidades que promueven prácticas inclusivas o cuentan con servicios de apoyo para el estudiante con discapacidad, ubicó en ese entonces sólo cuatro instituciones públicas en la ciudad de México y el mismo número en el resto del país con estas características; en el caso de universidades de sostenimiento particular se localizaron sólo tres⁶.

En un estudio más reciente, Pérez-Castro (2015) ha señalado cómo las instituciones de educación superior brindan apoyos de manera diferenciada y sostiene que aquellos de tipo económico son los menos implementados. El autor ubicó solamente a tres instituciones que incluyen en su normatividad cuestiones de inclusión de personas con discapacidad: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y a la Universidad de Guadalajara (UdeG). Ocho instituciones fueron identificadas por la creación de programas o unidades para dar atención a las personas en situación de discapacidad: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Veracruzana (UV), el Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos UAEM, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y la Universidad de Guanajuato (UG).

No es fácil poder abordar el estado en el que se encuentra la atención de las personas con discapacidad en el nivel superior. A primera vista, los procesos y mecanismos para su inclusión se observan rezagados en comparación con lo que ya se tienen implementado en la educación básica. No obstante, el empuje y requerimientos de organismos nacionales e

⁶ Si el lector desea hacer una revisión más amplia sobre las acciones que han implementado diversas Instituciones de Educación Superior, puede remitirse al trabajo de Tesis Doctoral de Maria Teresa Gutierrez Sánchez (2013), la tesis doctoral de Andrea Saldivar Reyes (2017) o el trabajo de Judith Pérez Castro (2015).

internacionales han llevado a las universidades a implementar diferentes tipos de acciones para poder acercarse al ideal de la Educación para Todos. En el caso de la Universidad de Guanajuato, aunque ha contado con una Dirección de Desarrollo Estudiantil desde hace muchos años, sólo hasta fechas recientes (2020) ha empezado a realizar un proyecto específico para favorecer la detección, apoyo y seguimiento de los estudiantes con discapacidad que forman parte de su comunidad. Destacar la manera en que ésta y otras instituciones de Educación Superior asumen el reto de promover la inclusión, es una labor necesaria para poder reconocer los avances y necesidades prevalecientes en las distintas áreas que la conforman.

Tomando en cuenta lo mencionado, este capítulo tiene dos objetivos principales: 1) presentar lo que diferentes investigadores sostienen respecto a la manera en que el ámbito educativo universitario trata a las personas con discapacidad o, en otras palabras, la forma en que se promueve o no la inclusión de personas con discapacidad en las universidades; 2) exponer los hallazgos y actividades realizadas en el campo específico de la Universidad de Guanajuato para conocer, promover y potencializar los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad.

Alumnos con Discapacidad en el Nivel Universitario

La discapacidad es una condición más común de lo que se piensa y tiene varias aristas que se deben tener en cuenta. En México, se sabe que al menos 6 de cada 100 personas presentan este tipo de situación, lo que representa al menos 7 millones de individuos. Con excepción de los casos de discapacidad para escuchar y para hablar o comunicarse, las mujeres siempre presentan mayores porcentajes de incidencia en los diferentes tipos de discapacidad. En relación con la condición socioeconómica, los números no son muy alentadores, al menos el 39.4% se encuentra en pobreza moderada, mientras que el 10% se ubican en pobreza extrema; además, existe una relación directa entre el incremento en la edad y la presencia de discapacidad (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2017).

El informe del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI, 2021], sostiene que a nivel nacional las discapacidades más frecuentes son aquellas

vinculadas con la dificultad para caminar (48 %), para ver (44 %), para escuchar (22 %), para el aprendizaje (19 %) y para mover o usar los brazos o manos (19 %). Entre las menos reportadas se encuentran las vinculadas al habla o comunicarse (15 %)⁷. El mismo organismo reporta que la enfermedad, edad avanzada, las condiciones congénitas y los accidentes, en ese orden de mayor a menor, son las principales causas de discapacidad en este país.

La inclusión laboral de las personas con discapacidad tampoco es buena. La tasa de ocupación de hombres **sin** discapacidad que tienen una edad de entre 15 a 59 años es de 85.2 %, mientras que para el mismo periodo los varones **con** discapacidad alcanzan apenas un 62.2%. Las mujeres **sin** discapacidad tienen una tasa de ocupación de 46.2 %, mientras que tener discapacidad disminuye el puntaje a 38.8 %. Es importante observar cómo en el caso de las mujeres, independientemente de tener o no discapacidad, la tasa de ocupación laboral disminuye casi a la mitad cuando se compara con los hombres bajo la misma condición. En sentido contrario se ubican los ingresos provenientes de rubros no laborales: la cantidad de individuos con discapacidad que reciben apoyo de algún programa están en una razón de 3 a 1 en relación con personas sin discapacidad, mientras que aquellos que reciben ayuda de alguna persona, dentro o fuera del país, se encuentran en una relación de 3.6 a 1 en favor de las personas con discapacidad.

En situaciones vinculadas con el ámbito educativo las personas con discapacidad tienen resultados poco favorecedores. En términos de analfabetismo, por cada persona **sin** discapacidad analfabeta mayor de quince años, hay casi 6 personas **con** discapacidad de la misma edad que no sabe leer ni escribir. Los niveles de escolaridad cursados también son significativamente menores en las personas con discapacidad. A partir de la información brindada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI, 2016), la Tabla 2 muestra los años de escolaridad y el porcentaje de población, con o sin discapacidad, que han cursado los diversos niveles educativos. Como puede observarse en la parte superior de la tabla, la diferencia en años de escolaridad entre mujeres con y sin discapacidad es de casi el doble. En el caso de los hombres, la diferencia es al menos de 4 años, siempre a favor de las personas sin discapacidad. Respecto a los niveles escolares debe destacarse cómo, en el caso de las personas con discapacidad, el mayor porcentaje de escolaridad se ubica en los niveles

⁷ Los porcentajes no suman 100, debido a la discapacidad múltiple que presentan algunas personas.

de primaria y secundaria, tanto para hombres como para mujeres; por el contrario, en el nivel superior se observan porcentajes no mayores a 8%. En contraste con las personas sin discapacidad, se observa un marcado decrecimiento en el número de personas con dificultades que ingresan al nivel medio superior y en adelante; además, la relación de personas que no tienen escolaridad es de 5 a 1 en varones con y sin discapacidad y de casi 8 a 1 en mujeres; una proporción alarmante en el caso de las mujeres.

Tabla 2

Promedio de años de escolaridad y porcentaje de escolaridad por niveles educativos entre hombres y mujeres con y sin discapacidad

		Promedio de Escolaridad									
		Personas sin discapacidad					Personas con discapacidad				
		Hombres		Mujeres			Hombres		Mujeres		
		9.8 años		9.7 años			5.7 años		5.0 años		
		Escolaridad por Niveles Escolares									
		Primaria		Secundaria		Preparatoria		Superior		Ninguna	
		M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Sin											
discapacidad		22.1	21.1	29.1	30.1	24.4	24.5	20.4	21.5	4.0	2.8
Con											
discapacidad		45.9	43.3	13.3	17.8	9.6	10	5.7	8	25.5	20.9

M= mujeres, H= hombres.

Existen varias condiciones que pueden favorecer la poca o mínima incorporación de alumnos a los niveles posteriores a la secundaria. En primer lugar, y a diferencia de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, el nivel medio superior solamente fue obligatorio hasta el año 2012, cuando se llevaron a cabo reformas a los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Adicionalmente, son menos las instituciones que ofrecen el bachillerato y, en la mayoría de estos, suele no contarse con servicios de educación especial, como sí los hay en los niveles previos. El panorama para el

ingreso, mantenimiento y egreso de las personas con discapacidad en la Educación Superior es aún más complejo. La asimetría entre las acciones implementadas por las universidades es amplia, ya que, generalmente, son instituciones autónomas del estado y plantean las acciones que consideran pertinentes de acuerdo con sus necesidades y recursos. A continuación, se mencionan ejemplos de esfuerzos realizados por algunas instituciones universitarias para poder incluir a este colectivo.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es un referente nacional sobre la atención a alumnos con discapacidad en el nivel superior. En esta universidad desde 1959 se inauguró una sala de tiflológico para los alumnos con ceguera o baja visión. En el 2003 se dieron a conocer los Lineamientos para dar Atención a las Personas con Capacidades Diferentes y en el 2013 crearon la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad. En cuanto a las instalaciones, se estima que el 30% de estas son accesibles para personas con discapacidad motriz. Además, han realizado acciones en materia normativa y de legislación, brindado apoyos económicos y académicos y se han promovido actividades deportivas, culturales y de difusión para este grupo minoritario (Robles, Celis, Ríos y Bonaparte, 2013).

Otra institución que ha destacado por el trabajo hacia la inclusión es la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. De inicio, tienen un registro sistemático en nivel medio superior y superior de las personas con discapacidad visual, auditiva, motriz, intelectual y personas con espectro autista. En términos normativos, el Reglamento General de Ingreso, Revalidación y Permanencia considera el ingreso de personas con discapacidad con base en la igualdad de oportunidades⁸ y explícita, por ejemplo: a) que los criterios de selección se ponderarán cuando existan razones de discapacidad; y b) se realizarán los ajustes razonables que sean posibles en la institución tanto para exámenes⁹ como cursos propedéuticos o requerimientos de la dependencia a la que aspiran. La Universidad Autónoma de Morelos también cuenta con protocolos dirigidos a situaciones específicas de atención y apoyo a los estudiantes con discapacidad.

⁸ De acuerdo con Guajardo (2021) anteriormente se aceptaba a los estudiantes bajo un criterio de discriminación positiva, esto es, se obviaban para ellos los mecanismos de ingreso a la universidad. Actualmente, es su esfuerzo y la posibilidad de competir basado en sus capacidades es lo que permite que el estudiante con discapacidad pueda ingresar a la universidad.

⁹ En caso de aplicarse un examen de tipo CENEVAL y se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad, los resultados son de carácter informativo, pero no son vinculantes al proceso de selección porque tales exámenes han sido normalizados o validados con personas sin discapacidad.

Desde las instituciones con sostenimiento privado, sobresale lo realizado por la Universidad Iberoamericana y el “Programa Construyendo Puentes”. En el primer caso, se ha implementado el proyecto “Somos Uno: Programa de Inclusión Educativa y Social para Jóvenes con Discapacidad Intelectual, en el que alumnos que presentan esta condición reciben atención en el nivel universitario en un trayecto de 3 o 4 años para desarrollar habilidades y competencias, para promover en ellos la mayor autonomía posible y favorecer una mejor inclusión en su vida cotidiana. El programa busca formar en cuatro dimensiones: 1) la socioafectiva; b) académico funcional; c) formación integral; y e) inclusión en la vida cotidiana (Universidad Iberoamericana, 2021).

En el caso del Programa Construyendo Puentes, este fue originado y diseñado por la asociación civil “Centro de Autonomía Personal y Social”, con el principal objetivo de “desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual” (Saad, Zacarías & Buenfil, 2017, p. 2). El proyecto se implementa en varias universidades a partir de convenios de colaboración y, de acuerdo con López (Tesis Doctoral, 2012), este fue el primer programa a nivel superior que se encargó de educar e incluir a jóvenes con discapacidad intelectual en una comunidad universitaria para formarse en los ámbitos profesionales y personales, en un ambiente promotor de la aceptación a la diversidad, el respeto y la tolerancia a la diferencia. El programa consta de 8 o hasta 10 semestres donde se trabaja con base en un proyecto general vinculado a prácticas específicas para promover la formación de habilidades para la vida independiente y un desempeño adecuado que les permita incorporarse a la vida productiva y comunitaria (Saad, Zacarías & Buenfil, 2017).

En el otro extremo se encuentran casos como el de la Universidad de Guanajuato, quien sólo hasta fechas recientes ha empezado a realizar un proyecto específico para: a) contar con un diagnóstico preciso para reconocer la población de nivel medio superior y superior que presenta discapacidad; b) favorecer el desarrollo de una cultura de inclusión al interior de la institución y en la sociedad Guanajuatense; c) implementar acciones específicas para el apoyo a las personas con discapacidad como: estudiantes acompañantes para apoyar en el trayecto a los alumnos con discapacidad, becas y apoyos materiales a los alumnos con discapacidad; y d) implementar en la normativa universitaria planteamientos que apoyen desde el proceso de selección hasta el seguimiento en el egreso a las personas con discapacidad.

Aunque se han registrado varios avances relativos a las acciones que han realizado algunas instituciones en materia de inclusión educativa, en la literatura también se ha documentado cuáles son las principales dificultades que enfrentan los alumnos del nivel superior. En primer lugar, se ha identificado que un factor que restringe la posibilidad de acceso a este nivel son las evaluaciones establecidas para poder ingresar. Así, además de haber cursado y egresado del nivel medio superior, una persona con discapacidad debe someterse a procesos de selección rigurosos que dependen de la capacidad del individuo para responder ante diferentes cuestionamientos¹⁰.

Esta condición para ingresar a un programa universitario tiene mayor o menor impacto dependiendo de la discapacidad que presenta la persona. Por ejemplo, quien está en situación de discapacidad motriz vinculada al desplazamiento, la mayor dificultad reside en poder acceder a los espacios de evaluación. Por su parte, un individuo que presenta discapacidad auditiva leve, moderada, severa o profunda, puede recibir instrucciones, no sin complicaciones, para llevar a cabo sus evaluaciones. Las dificultades para ingresar a la universidad se incrementan en mayor medida cuando una persona presenta discapacidad visual o intelectual. En el primer caso, y en las mejores condiciones, se implementan softwares especializados y adecuaciones a los materiales para que los alumnos puedan acceder al contenido de la evaluación. En otras situaciones, suele brindárseles apoyo a partir de personas que leen las preguntas a los alumnos ciegos o de baja visión, pero esto afecta el que el alumno pueda desplazarse y detenerse a voluntad en los sectores de la prueba que decida. Difícilmente se puede obtener un examen en braille y las cuestiones vinculadas a gráficas, esquemas o imágenes no pueden llevarse bajo esta modalidad o son afectadas en su significación.

En el caso de las personas que presentan discapacidad intelectual, pueden acontecer dos situaciones: 1) acceder sin problema al proceso de evaluación, pero no acreditarlo; o 2) acreditar las evaluaciones (sobre todo en áreas que no implican razonamiento lógico matemático), pero no recibir las atenciones necesarias para poder tener un trayecto adecuado en el programa educativo. Esta discapacidad, junto con las vinculadas a los aspectos

¹⁰ Esto es la norma para las instituciones del nivel superior estatales o con sostenimiento público, no así para algunas escuelas de sostenimiento privado que llegan a ofrecer la formación en el nivel Licenciatura para personas con discapacidad o tienen procesos de selección más flexibles.

socioemocionales, incluso han sido denominadas discapacidades invisibles, por la dificultad para identificarlas o la facilidad de vincularlas con otro tipo de factores: desinterés del alumno, rezago educativo o problemas para aprender.

Lo mencionado previamente ha sido abordado empíricamente en diferentes países. Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016), por ejemplo, analizaron lo que docentes y alumnos consideraban respecto al proceso de selección para ingresar al nivel universitario en Venezuela. Observaron que la mayoría de los docentes apelaban a la necesidad de que el alumno contara con el perfil idóneo demostrado en las evaluaciones diagnósticas por áreas de conocimiento y consideraban necesario la realización de asesorías y entrevistas que permitieran reconocer en el alumno discapacidades de tipo intelectual, las cuales, sostenían los entrevistados están asociadas con la discapacidad motora y sensorial.

Las concepciones sobre las dificultades que podrían tener las personas con discapacidad en un programa, en lugar de otro, también promueve que estas sean canalizadas o les sean sugeridas áreas que se consideran -erróneamente- menos estrictas, sobre todo aquellas vinculadas con las humanidades. Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016) han llamado la atención sobre este particular, afirmando que en los años 80s y 90s los alumnos con discapacidad eran asignados a escuelas de corte humanístico, bajo la justificación de que programas como Trabajo Social, Comunicación Social o Educación se caracterizaban por su perfil humanista y social que facilitarían su trayecto académico.

Desde el contexto chileno también se han abordado las dificultades que enfrentan los alumnos en situación de discapacidad antes de ingresar a la universidad. De acuerdo con Vilches y Garcés (2020), los universitarios que presentan discapacidad destacan dos factores para la selección del programa: sus preferencias y las facilidades de accesibilidad a la institución. Los autores evidencian cómo, para algunos participantes, la comodidad para poder acceder a las aulas y espacios de la institución o el llegar con mayor facilidad a la universidad fue el factor principal de influencia para poder elegir una carrera en vez de otra; y esto se acentúa dependiendo del tipo y grado de discapacidad de cada estudiante.

En el caso de México, resalta el trabajo realizado por Méndez, Mendoza y López (2015) en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Los autores sostienen que, a pesar de que en los últimos años se ha elevado el número de aspirantes con discapacidad para

ingresar a la universidad, se siguen observando barreras en diferentes momentos. De manera específica, afirman que, al intentar ingresar, y de acuerdo al estatuto orgánico de la institución, dichos aspirantes deben superar dos tipos de exámenes y una valoración médica que los dejan en desventaja debido a las barreras que enfrentan. Citamos las características de los exámenes que destacan los autores por ser muy semejante a lo que otras universidades plantean para los aspirantes en situación de discapacidad.

El examen psicométrico que tiene el propósito de medir las aptitudes básicas para el estudio: razonamiento verbal, retención, comprensión y razonamiento abstracto; los exámenes de conocimientos y habilidades que son de dos tipos: a) el elaborado por las comisiones de admisión de cada entidad académica que evalúa los conocimientos, destrezas y habilidades requeridas por los estudiantes de acuerdo al perfil del alumno o alumna pretendido en cada carrera; y b) El Examen Nacional de Ingreso (EXANI-II) diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2011), organismo externo a la universidad, que evalúa los aprendizajes de años anteriores y competencias académicas básicas, científicas, tecnológicas, artísticas, políticas y sociales. Las áreas que componen este examen son: razonamiento lógico-matemático, matemáticas, razonamiento verbal, español, tecnologías de la información y comunicación .(Méndez, et al., 2015, p. 123)

No es que las universidades no busquen formas de apoyar a los estudiantes con discapacidad, si no que dichos apoyos muchas veces parten de las buenas intenciones y el mucho o poco conocimiento técnico que se pueda tener sobre discapacidad y acciones para disminuir barreras. Por ejemplo, en una investigación que tuvo como objetivo analizar las barreras que se presentaban en el examen de admisión de personas con discapacidad, se encontraron las siguientes situaciones: a) a las personas con discapacidad visual se les entregó el examen escrito en tinta; y b) dificultades para acceder a las instalaciones para poder realizar trámites administrativos o disponer del material de estudio para la carrera de su elección. En el caso de las personas que apoyaban a los candidatos en el momento de su examen, reportaron que fue una situación que implicó mucho cansancio tanto para ellos como a los aspirantes que apoyaban, que no siempre era posible comunicar o comprender el reactivo en el que se apoyaba, sobre todo en aquellos ítems que contenían figuras, dibujos, gráficas o imágenes (Méndez, Mendoza y Ramos, 2009).

Desde la Universidad Autónoma de Sinaloa, Romero, Kitaoka y Rodríguez (2014) han reportado un conjunto de acciones que se han empezado a implementar en esta Universidad, entre ellas destacan: el acompañamiento desde el proceso de preinscripción, guiar a los estudiantes que lo soliciten durante todo el proceso, reuniones con responsables de la aplicación del examen CENEVAL para mostrar los casos de jóvenes en situación de discapacidad y promover ajustes durante la aplicación del examen. Adicionalmente, mencionan una serie de estrategias para apoyar el proceso de selección dependiendo del tipo de situación de discapacidad que presentan los aspirantes. En el caso de aspirantes con discapacidad visual, se les aparta del grupo y un docente especializado les lee el examen y plasma las respuestas que le indica el candidato, además pueden llevar material adaptado o prototipos para que pueda tener acceso a los dibujos o abstracciones que se plasman. Con aspirantes con discapacidad auditiva, una intérprete del lenguaje de señas los reúne en un grupo y los apoya en las ocasiones que lo requieran. Para personas con discapacidad motriz, además de brindarles más tiempo para poder responder su examen y ser apoyados por un especialista, se les asigna a grupos en planta baja o en un cubículo.

Otro aspecto positivo que se ha empezado a implementar con la finalidad de brindar apoyos desde el proceso de admisión, lo podemos encontrar en la difusión misma de los programas. La Universidad Veracruzana, por ejemplo, desarrolló una convocatoria a partir de una página web que pretende facilitar la accesibilidad del contenido a personas ciegas. De acuerdo con Contreras, Pérez-Arriaga, Cruz & Toscano (2015), esta adaptación promovió que ocho aspirantes con discapacidad visual pudieran registrarse sin requerir asistencia de otras personas. Entre las actividades que pudieron realizar los aspirantes estuvieron: el registro de datos personales, escolares, pago de ficha y otra información que precisaba el proceso de ingreso.

El proceso de selección es solo una primera fase de obstáculos a la que se deben enfrentar los alumnos en situación de discapacidad, una vez que ingresan, otro tipo de barreras emergen y, en muchas ocasiones, pueden promover su abandono o experiencias negativas durante su trayecto escolar. La primera gran barrera que enfrentan los estudiantes en situación con discapacidad cuando tienen que asistir a sus clases son las de tipo arquitectónicas, aunque en esto también existen niveles de mayor o menor conflicto. Por ejemplo, las personas ciegas pueden tener dificultades significativas al empezar a entrar en

contacto con las características del edificio, pero después de algunas semanas o meses pueden reconocer y ubicarse, no sin algunas dificultades, dónde se encuentran o a dónde deben ir; por supuesto, el proceso de adaptación es más tardado si no existen guías para el bastón, letreros en braille, personal de apoyo o una comunidad sensibilizada.

Las barreras arquitectónicas pueden ser un “verdadero calvario” para las personas que se movilizan en silla de ruedas. Difícilmente, se encontrarán instituciones sin escalones o rampas en todos los espacios. Adicionalmente, es muy complicado que un centro escolar destine recursos para adaptar un elevador que permita acudir a los eventos en plantas altas; en este sentido, no son extraños los episodios donde se observa a compañeros cargando a la persona en silla de ruedas para poder llegar a un segundo o incluso un tercer piso. En el caso de alumnos que usan muletas, ya sea por alguna discapacidad permanente o temporal, aunque suelen subir por sí mismos las escaleras, precisan de apoyo para cargar sus cosas.

Las modificaciones de acceso, como rampas y baños adaptados, son probablemente las adecuaciones más implementadas por las instituciones de educación superior para dar cuenta de que en sus espacios sí se promueven acciones de inclusión educativa. Hay casos, sin embargo, donde estas adaptaciones son muy difíciles de implementar o sus diseños no son los indicados para un óptimo acceso. La Universidad de Guanajuato, por ejemplo, tiene sedes ubicadas en la capital del Estado que se encuentran entre callejones, calles empedradas demasiado inclinadas y muchos edificios son considerados emblemáticos, históricos y algunos patrimonios de humanidad; difícilmente pueden hacerse arreglos arquitectónicos para promover el acceso a las personas ciegas o con sillas de ruedas. Por otro lado, no es raro encontrar rampas mal diseñadas o con inclinaciones que requerirían esfuerzos titánicos para que una persona en sillas de ruedas pueda subir por sí misma. Esta situación no es privativa de la UG, de acuerdo con Cántora, Vargas y González (2020), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo “alberga edificios históricos, algunos incluso considerados “Patrimonio de la Humanidad”, los cuales deben respetar ciertos lineamientos para que no se demerite el valor histórico y cultural del edificio” (p. 7).

Hay otras barreras de acceso que, aunque no están directamente relacionadas con la institución, también interfieren o perturban la posibilidad de estar en condiciones de llevar las actividades académicas de manera óptima. En el caso de los alumnos ciegos o aquellos

en sillas de ruedas, si no cuentan con alguien que los acerque o ingrese a la institución, deben tomar el transporte público con las dificultades que esto plantea (e.g. llegar a la parada del autobús, tener que cruzar alguna (s) calles, saber qué autobús es el correcto, subir y bajar de este, así como desplazarse por las banquetas que en ocasiones están ocupadas por automóviles o tienen aspectos arquitectónicos que invaden la vía pública).

Además de las barreras arquitectónicas o que permiten el acceso, existen otras que se vinculan directamente con los aspectos curriculares que plantea el programa educativo y las prácticas de docentes y los miembros de la institución. Las barreras de comunicación son, probablemente, las primeras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad, especialmente aquellos que son sordos o tienen discapacidad visual profunda. En el primer caso, es raro encontrar en las instituciones de educación superior profesores que dominen el Lenguaje Mexicano de Señas, generalmente, los docentes y algunos alumnos suelen saber algunos aspectos simples o manejar el alfabeto para las personas sordas, pero esto no es funcional en las situaciones de aprendizaje. De esta forma, es común que tanto profesores y alumnos se comuniquen con la persona ciega intentando que les lean los labios o a partir de señas del sentido común o clasificadores. En el segundo caso, aunque muchos de los alumnos ciegos en la universidad ya utilizan lectores de texto, suelen enfrentarse a la presentación de diapositivas que contienen figuras o esquemas que no son explicados o se les brindan materiales en tinta o en formatos digitales que no pueden convertirse tan fácilmente a un texto que pueda procesar un programa. Tal como sucede en los casos de personas sordas, difícilmente se puede encontrar personal que domine el sistema Braille, aunque entre la comunidad puedan existir ciertos conocimientos de cómo se escribe en tal sistema.

Otras de las barreras que suelen presentarse en el ámbito escolar son las actitudinales y las didácticas. En el primer caso, pueden emerger de cualquier actor educativo e incluso social y suelen surgir de creencias, estereotipos o prácticas sostenidas por los miembros de la comunidad escolar; en el segundo caso, las barreras surgen de la interacción entre los planteamientos curriculares del programa o del actuar pedagógico del docente y las capacidades de los alumnos en situación de discapacidad. Algunos ejemplos de barreras vinculadas con las actitudes a nivel universitario son:

- El que los compañeros de aula consideren que las personas en situación de discapacidad no deben cursar el programa.
- Que el personal educativo considere que todos son iguales y se les debe tratar y exigir lo mismo.
- Que los profesores brinden una buena nota para el alumno por el simple hecho de tener discapacidad y buscar apoyarlo “de alguna forma”.
- Hay que considerar que el alumno con discapacidad no podrá desempeñarse en ámbitos profesionales de alta exigencia.
- Hacer comentarios respecto a no promover el ingreso de las personas en situación de discapacidad o sugerir su salida del programa.

Las barreras curriculares y pedagógicas, por su parte, suelen surgir de la interacción entre las actividades y situaciones de aprendizaje que el docente, e incluso alumnos, proponen y desarrollan, así como las posibilidades de las personas en situación de discapacidad. Diversas son las formas en que estas barreras pueden presentarse, a continuación, se señalan algunas:

- Los diseños curriculares pueden promover, por sí mismos, la emergencia de una barrera. El hecho de que un alumno ciego deba cursar de manera obligatoria, por ejemplo, una asignatura vinculada al desarrollo de material educativo visual plantea obstáculos por las posibilidades interactivas del estudiante.
- Los planteamientos pedagógicos pueden favorecer la presencia de barreras cuando estos son rígidos, no incluyen las posibilidades de comunicación o desplazamiento de los alumnos o establecen evaluaciones desvinculadas del análisis de las posibilidades y necesidades de las personas en situación de discapacidad.
- La poca o nula capacitación en habilidades básicas para comunicarse o lograr aprendizajes con personas en situaciones de discapacidad.
- El escaso conocimiento sobre la relación situación de discapacidad-necesidades de desarrollo y ajustes razonables para el aprendizaje y la participación.

Existen otro tipo de barreras que se relacionan con las políticas y prácticas institucionales. En esta dimensión, pocas son las instituciones que han incluido es su normatividad aspectos particulares para apoyar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en situación con discapacidad. De acuerdo con Pérez-Castro (2015), en México solo cuatro instituciones de educación superior incluyen explícitamente en sus planes de desarrollo aspectos vinculadas con personas en situaciones de discapacidad.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

La Universidad de Guadalajara (UdeG)

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Para concluir, es importante rescatar otra de las fases importantes del estudiante universitario: el proceso de egreso y sus posibilidades de inclusión laboral. Desde el contexto español, Díaz y Cáceres (2020), después de reconocer que las discusiones de organismos internacionales han promovido cada vez más el tópico vinculado a la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad, sostienen que realmente existe poco impacto en su empleabilidad y difícilmente pueden encontrarse investigaciones sobre los procesos que siguen los egresados con discapacidad al momento de intentar obtener un empleo. Retomando a Malo (2004) destacan las barreras iniciales a las que dichos alumnos se enfrentan:

En general, tienden a pensar [las personas en situación de discapacidad] que carecen de potencialidades laborales y que, por tanto, han de depender económicamente de las políticas asistenciales, de ahí que el miedo a perder las prestaciones que perciben se convierta en un obstáculo singular para su acceso al empleo (Malo, 2004), a lo que se añade el desconocimiento de las fórmulas de entrada al mercado laboral. A esto se añaden elementos culturales como los estereotipos en relación con las personas con discapacidad, según los cuales los empleadores y la sociedad en general las consideren personas con escasas competencias para el desarrollo de una labor profesional.

Algunas investigaciones internacionales han señalado cómo el tipo de discapacidad influye en la modalidad laboral en que pueden desempeñarse. En Venezuela, Del Mastro y Villegas (2015), reconocieron que la empresa familiar suele ser la instancia donde más laboran las personas con discapacidad intelectual, y lo atribuyen a que suelen contar con el acompañamiento y apoyo del grupo familiar para su crecimiento y consolidación. En Chile, Vidal y Cornejo (2012) sostiene que la población con discapacidad intelectual generalmente no logra incluirse porque no suelen “llenar el perfil requerido” o, cuando logran hacerlo, generalmente son personas con una discapacidad leve o no grave.

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2015), a partir de un estudio de la OCDE (2010), refiere que la situación de las personas con discapacidad en el mercado laboral mundial se caracteriza por: a) alcanzar un 44% en comparación de un 75% de personas sin discapacidad; b) las personas con discapacidad intelectual suelen pasar por periodos de desempleo frecuentes y amplios, la probabilidad de encontrar un trabajo está en una razón de 4 a 1 en comparación con personas sin discapacidad y mayor probabilidad de estar en trabajos segregados; c) una persona sin discapacidad gana mucho que su contraparte con discapacidad y las mujeres en situación de discapacidad suelen ganar menos que sus contrapartes hombres, entre otras.

En el caso de México, es difícil encontrar estudios vinculados a la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad. El informe del INEGI (2016) muestra la situación de los mexicanos en el ámbito laboral, a continuación, se citan algunos datos:

- Alrededor de una de cada diez personas con discapacidad cognitiva o mental está ocupada.
- Sólo 25% de las personas con discapacidad con una ocupación económica tiene contrato y sólo 27% cuenta con prestaciones médicas.
- Las personas sin discapacidad pueden llegar a ganar hasta 151% más que las personas con discapacidad, dependiendo del tipo de discapacidad del que se trate.

Pérez, Magaña y Aquino (2017) al indagar los beneficios y razones de las empresas al contratar personas en situación de discapacidad evidenció cómo en una empresa que cuenta con 80 trabajadores con discapacidad, los directivos no utilizan los estímulos fiscales porque son de poca utilidad y refieren que los manuales, orientaciones y normas no son promovidas

adecuadamente por las autoridades correspondientes. Los mismos autores reportan la cantidad de personas con discapacidad incluidas en centros de trabajo mediante el programa “Empresa Incluyente Gilberto Rincón Gallardo”. Del año 2005 al año 2013 se incluyeron al ámbito laboral 6416 personas con discapacidad: 686 con discapacidad visual, 804 con discapacidad intelectual, 2654 con discapacidad motriz, 2249 con discapacidad auditiva y 23 con discapacidad psicosocial. Es evidente que las personas en situación de discapacidad motriz y auditiva son las menos afectadas, en contraste con las personas en situación de discapacidad visual e intelectual. Como dato interesante, las personas con discapacidad psicosocial son mínimamente contratadas: sólo 23 en ocho años.

La revisión en la literatura de la situación de las personas con discapacidad en el ámbito laboral invita a pensar en esta como un área de oportunidad. De entrada ¿Cuántos alumnos logran egresar? ¿Cuáles son las estrategias que siguen para poder contactar su primer empleo? ¿Cómo son tratados por los encargados de contratar en las empresas en los primeros momentos? ¿Qué tipo de trabajo se les ofrece y qué salario? ¿Cómo son capacitados y apoyados una vez en el trabajo? ¿Qué tipo de relaciones establecen con sus compañeros y sus jefes? ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan y cómo las solucionan? ¿Cuál es el nivel de satisfacción y su relación con lo estudiado?, entre muchas otras.

Universidad de Guanajuato, acciones recientes para la inclusión educativa

El 14 de octubre de 2019, por acuerdo de la Rectoría General, considerando la necesidad de contar con una política transversal de igualdad humana y cultura de paz, con énfasis en aspectos de género, en consonancia con la visión universitaria de formar profesionales y ciudadanos socialmente responsables y comprometidos solidariamente con la atención de los problemas de su entorno y con fundamento en los artículos 19 y 21 de la Ley Orgánica, se creó la Dirección de Igualdad y Corresponsabilidad Social. Por primera vez en la historia de la Universidad de Guanajuato, se avanzó en su configuración como una institución inclusiva lográndose concretar el “Diagnóstico Situacional de Inclusión Social sobre Personas con Discapacidad en la UG”, un instrumento medular para garantizar que los universitarios con algún tipo de discapacidad puedan ejercer sus derechos humanos en condiciones de igualdad. *-subrayado personal-* (Universidad de Guanajuato, 2020, 19-20).

Con esta emblemática acción, aunque tardía, se inician en la Universidad de Guanajuato de manera formal las acciones a favor de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, pues cabe destacar que se habían realizado algunas, las que ahora se pueden documentar y mencionan:

- Taller del método de lectura y escritura Braille, en diciembre de 2017. A iniciativa de docentes de una Escuela de Nivel Medio Superior de la misma institución quienes estaban atendiendo a un estudiante con discapacidad visual de nacimiento y buscaron apoyos para su mejor integración, contando con la participación de 15 asistentes, personal docente y administrativo. (Universidad de Guanajuato, 2017).
- Taller de fotografía para personas ciegas, débiles visuales y normo visuales, 2017. Se contó con la participación de personas externas a la Universidad, así como personal de la misma, y derivó en una exposición de fotografías con mensajes en escritura braille que buscaron concientizar sobre las posibilidades de este arte para personas en situación de discapacidad. (Universidad de Guanajuato, 2017).
- Tiro en Braille, 2019. Proyecto de investigación liderado por profesor-investigador y con la participación de estudiantes de diferentes áreas del conocimiento. Este evento buscó promover el estudio y la concientización de la discapacidad a través del deporte con una adaptación de juego de pelota para jugarlo por personas con discapacidad visual, débiles visuales y “normovisuales con ojos vendados”. A partir del evento se desarrolló un sitio web donde se mostraron publicaciones en diferentes idiomas con alusiones a las acciones “concientizadoras” logradas. (Universidad de Guanajuato, 2019).
- Obra de teatro con la compañía Señá y Verbo, 2019. Vinculada a temas de inclusión para personas con alguna discapacidad. En esta se presentó una primera obra de teatro escrita en México por sordos titulada “Un gato vagabundo”, el idioma nativo del personaje era la Lengua de Señas Mexicana. (Universidad de Guanajuato, 2020).

En el tema de infraestructura, en la mayoría de los espacios universitarios se han colocado rampas de acceso para personas en situación de discapacidad motriz o con dificultades de desplazamiento, inclusive en algunos lugares se ha logrado colocar elevadores o disponer de “orugas salvaescaleras” para sillas de ruedas; tal situación es complicada en algunos lugares debido a que son espacios antiguos de difícil adaptación, y hasta con

impedimentos normativos con conservación arquitectónica. Aunque habrá que destacar que las construcciones recientes ya son construidas con tal accesibilidad.

La creación de la Dirección arriba referida dio pauta a una serie de acciones sistemáticas, encabezadas por la Licenciada en Administración Pública Rebeca de Jesús Cruz Alfaro, persona con discapacidad auditiva y egresada de la misma institución, como responsable de la Coordinación de Inclusión Social. Precisamente, la primera de ellas fue realizar el mencionado diagnóstico, a partir del cual se han llevado a cabo actividades en colaboración con el Departamento de Educación y reportadas en el informe del Rector General (Universidad de Guanajuato, 2021), a saber:

- Proyecto “Por una Universidad Inclusiva en tiempos del COVID-19”
- Servicios Social Universitario denominado “Servicios de atención y apoyo para personas con discapacidad en la Universidad de Guanajuato” para formar a estudiantes como “Agentes Sociales Incluyentes”, quienes apoyaron a sus pares en situación de discapacidad.
- Cursos en línea: Lengua de Señas Mexicana, Responsabilidad Social Universitaria con perspectiva de discapacidad e Introducción de Inclusión Educativa.
- Eventos conmemorativos de fechas especiales: 18 de febrero, Día Internacional del Síndrome de Asperger; 14 de junio, Día de la Discapacidad Auditiva; y el 3 de diciembre, Día Internacional de las Personas con Discapacidad.
- Facebook “Construyendo una sociedad inclusiva UG”
- Creación de la “Red de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Guanajuato”.
- Cortometraje “Experiencias de vida: conociendo historias de inclusión”.
- Convocatoria de apoyo institucional a estudiantes en situación de discapacidad; al momento con dos versiones semestrales, con beca económica por \$7,500.00, moneda nacional, por persona.
- Foro Universitario la Discapacidad Ideal.
- Seminario Permanente Internacional de Inclusión Educativa y Discapacidad en el Contexto Universitario. Es de resaltar este evento virtual, con duración

de 12 sesiones de 2 horas cada una, y con la participación de más de 700 asistentes y 24 ponentes: 3 de España y el resto de diferentes lugares de la República Mexicana.

Por su parte, en el Departamento de Educación, en el marco del programa educativo de la Licenciatura en Educación, se han realizado las siguientes actividades también vinculadas a la Coordinación arriba citada:

- Creación de Servicio Social Universitario “*Comunicación inclusiva (sistema de comunicación en braille y lengua mexicana de Señas)*”. Proyecto vigente del 2020 al 2022 con la participación de 25 estudiantes de cinco carreras universitarias diferentes y otros más de nivel medio superior.
- Estancias Profesionales de Acercamiento a la Profesión “*Concientización para la inclusión social y educativa de personas con discapacidad*”. Realizadas en el año 2021 con la intervención de 12 estudiantes de la Licenciatura en Educación.
- Proyecto de Investigación en Verano de la Ciencia “*Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en los niveles medio superior y superior: experiencias de estudiantes y profesores en tiempos de confinamiento*”. Realizado durante los meses de junio y julio de 2021, con la participación como coinvestigadores, becados con recursos institucionales, de 6 estudiantes de cuatro programas educativos de nivel licenciatura, entre ellos 2 con discapacidad visual.
- Proyecto de investigación “*Condiciones para la inclusión educativa para personas con discapacidad en la Universidad de Guanajuato, con visiones externas*”. Llevado a cabo en el año 2020 con participación de 9 estudiantes de Licenciatura en educación, 4 de ellos becados con recursos institucionales

Este último proyecto se describe enseguida con mayor detalle con fines de ejemplo de indagación sistemática y sus derivaciones. El enfoque metodológico del trabajo fue como investigación dialéctica transdisciplinar (Saavedra, 2018) con enfoque mixto (Creswell,2003). Se utilizó una escala tipo “Lickert” dirigida a estudiantes para medición de

actitudes, así como preguntas abiertas para identificar las condiciones y visiones sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad llevadas a cabo en la Universidad de Guanajuato, como institución pública que opera con fondos gubernamentales. El trabajo se fundamenta conceptualmente en las tendencias internacionales actuales donde la educación inclusiva conlleva disposición para la atención a la diversidad para responder a las necesidades vigentes de incorporar o reconocer la atención de personas diversas en el hecho educativo, tanto en la escuela como en la sociedad en general; ello implica, entre otros, la diversidad sexual, condiciones de género, interculturalidad, migrantes, y la atención a las personas con discapacidad. En el trabajo se identifica a la educación inclusiva como una condición universal, bajo la premisa de que “la educación o es inclusiva o no es educación”, y se le considera en su relación fundamental de un Derecho Humano Universal incuestionable y, por ende, para todos.

El proyecto también parte de un enfoque de Derechos Humanos para las personas con discapacidad desde los planteamientos internacionales, nacionales y de la propia institución en estudio (UNESCO, 2005; OEA-CIDH, 2013, Declaración de Salamanca, 1994, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019; Ley General de Educación de México, 2019; Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato, 2018 y el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guanajuato 2010-2020, publicado en el año 2010). De manera central, se considera la discapacidad como una construcción social (Berger y Luckman, 1968) pero en dinamismo, con las complejidades de la vida actual (Morín, 2010) y en plena adaptación “liquida” (Bauman, 2000).

La población en estudio fueron 172 estudiantes de distintas licenciaturas del Campus Guanajuato (Áreas: Ingenierías; Ciencias Sociales y Humanidades; Arquitectura, Arte y Diseño; Derecho, Política y Gobierno; Ciencias Naturales y Exactas), 51.6 % hombres y 48.4 % mujeres. El 98 % tienen entre 17 y 28 años (Media: 21.3 años, Desviación Estándar 2.3), 1 % en edades mayores y 1 % no brindó este dato. El 51.5 % están inscritos entre la primera y quinta inscripciones y el 48.5 % de la sexta a la décima. El 5 % refirió tener alguna información específica sobre educación especial y el 11% tener convivencia cotidiana con personas con discapacidad (visual, motora, auditiva e intelectual), tanto en lo personal-social como en el ámbito escolar.

Se indagó respecto a los conocimientos sobre derechos humanos, políticas y normatividad, conceptos básicos de la discapacidad y estrategias de atención. Los resultados fueron un conocimiento alto en cuanto a derechos humanos, así como a política y normatividad; mientras que los conceptos básicos ocupan un lugar intermedio; en lo referente a estrategias específicas o habilidades para tratar a personas con discapacidad, denotan poco conocimiento y manejo.

Las opiniones vertidas sobre el estado de la inclusión educativa y propuestas de mejora se sintetizan en los siguientes puntos:

- Es necesario crear un mejor ambiente e interacción con las personas en situación de discapacidad para que realmente sean parte de, y no diferenciarlos más que para buscar alternativas de apoyo, con las mismas oportunidades.
- Hace falta trabajar mucho en este tipo de inclusión, ya que una cantidad considerable de personas desconocen cómo actuar, o cómo ayudarles.
- Toda universidad debe tener apoyo, aunque sea poco, hacia las personas con alguna discapacidad, preparándose para ello de la manera que cada uno requiera, en un ambiente de libertad desde la concientización de los derechos humanos universales, sin importar origen, género, religión, y, sobre todo, sin importar si presentan alguna discapacidad.
- Es un gran reto ser una persona con discapacidad en Guanajuato en general, en nuestra experiencia hemos visto que no se presta atención y apoyo completo, sobre todo por las condiciones arquitectónicas de la ciudad y de los edificios universitarios.
- Podemos aprender unos de otros, así mismo interactuar con ellos y ser parte de su desarrollo en conjunto; tienen mucho que enseñarnos, desde su propia resiliencia hasta conocimientos muy específicos, productos de su sensibilidad y desarrollo personal.
- Es básico conocer acerca de cada una de las discapacidades para saber cómo actuar ante cada situación, tanto como pares estudiantes, así como profesores, personal administrativo y directivo, todas las personas involucradas; se requiere mayor divulgación sobre el tema.

Lo anterior ha derivado en propuestas que se han venido implementando y, aunque hace falta mucho por hacer, se considera que lo más importante es el camino iniciado, la voluntad institucional que refleja la generalidad de la población, o al menos la mayoría con concientización creciente, que puede llevar a planteamientos y propuestas de fortalecimiento de las primeras categorías y una actualización sólida al respecto de estrategias específicas, dirigidas a toda la comunidad. Además, se identifican potencialidades en conocimiento de la normatividad y en la política relacionada con los derechos humanos y con la discapacidad, aunque al parecer queda limitado a aspectos teóricos e inclusive se denota que hace falta el llegar a la aplicación para apoyar en situaciones cotidianas.

Como reto, se identifica la necesidad de sensibilización hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad en el ámbito universitario y la actualización por parte de toda la comunidad en uso de estrategias particulares, hacia las necesidades identificadas; no se puede generalizar sino es más bien indispensable tener bases normativas y conceptuales sólidas para construir a partir de tales casos concretos, de historias personales, de la aceptación real de que estamos trabajando con seres humanos que merecen, y requieren, nuestra atención.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P., Luckman, T. (2003). *Construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Organización de Estados Americanos: España. <https://bit.ly/3pmBBXZ>
- Cíntora, K., Vargas, M. & González, F. (2020) Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, pp. 1-17. <https://bit.ly/3powSVH>

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). *Encuesta nacional sobre discriminación. Resultados sobre personas con discapacidad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación: México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2019). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- Contreras, G., Pérez-Arriaga, J., Cruz, J. & Toscano, B. (2015). Convocatoria web accesible para una selección incluyente en el ingreso a las universidades. El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Sociológica Contemporánea*, 2(5), 215-227.
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). <https://bit.ly/3t6VoM8>
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos*. Traducción 2007 de Guzmán A. y Alvarado, J. 2a Edición. Universidad de Nebraska: Estados Unidos.
- Delgado-Sanoja, H. & Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica EDUCARE*, 20(2), 1-18. <https://bit.ly/3M4rSiP>
- Delmastro, A. & Villegas, M. (2015) Empresas de producción social como alternativa para la inserción Sociolaboral de las personas con diversidad funcional cognitiva. *Revista Arbitrada Venezolana del Núcleo Luz-Costa Oriental del Lago*, 22-33.
- Díaz, C. & Cáceres, C. (2020). Inserción laboral del alumnado con discapacidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. *Revista Atlántida*, 11(diciembre), p. 113-142. <https://bit.ly/3M4rSzI>
- García-Cedillo, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública: México.
- García, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública.
- García, J. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo*

- profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 31-40), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- García, M. (2013). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara, México*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3M9LBh6>
- Guajardo, E. (2019). Teoría de la complejidad, marco para la investigación de la equidad en la inclusión. *Conferencia magistral en el “XIII Coloquio de Investigación Educativa. La investigación educativa: fundamentos para la inclusión y la equidad”*. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato: Guanajuato, México.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. <https://bit.ly/3vslvzR>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Panorama sociodemográfico de México 2020. Censo de población y vivienda 2020*. México. México.
- López, A. (2012). *La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el caso UNAM*. Trabajo original de tesis para obtener el Doctorado en Pedagogía. <https://bit.ly/3ssRkXA>
- Mendez, J., Mendoza, F. & López, C. (2015). *Barreras que enfrentan los aspirantes con discapacidad en su proceso de admisión a la universidad*. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J. & Santiago, P. (coords). *Investigación e innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, Modelos y Propuestas*, pp. 121-140. <https://bit.ly/3tdaEXY>
- Méndez, P., Mendoza, S. & Ramos L. (2009). Trayectorias escolares de alumnos excepcionales de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Memorias de la II Reunión de Avances y Resultados de Investigación del ICE*. San Luis Potosí: ICE-UASLP.
- Noticias Universidad de Guanajuato. (2017). *Con la finalidad de sensibilizar ante la discapacidad visual, imparten taller de escritura y lectura braille en la UG*. <https://bit.ly/3lr2th1>

- Noticias Universidad de Guanajuato. (2018). *La fotografía enmarca las nuevas exposiciones artísticas en las galerías de la Universidad de Guanajuato*. <https://bit.ly/3HkTsoo>
- Noticias Universidad de Guanajuato. (2019). “Tiro en Braille”, *proyecto inclusivo de la UG, obtiene reconocimiento internacional*. <https://bit.ly/3Hv2dw2>
- Noticias Universidad de Guanajuato. (2019). *Reconfigura UG su estructura para fortalecer la atención en temas de igualdad, cultura de paz, corresponsabilidad social y seguridad*. <https://bit.ly/3smI2w1>
- Pereda, C., de Prada, M. Á. y Actis, W. (2003). La inserción laboral de las personas con discapacidades. *Colección Estudios Sociales, Núm.14*. www.estudios.lacaixa.es
- Pérez-Castro, J. (2015). La inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, pp. 1-15.
- Proyecto Tiro en Braille*. (2020). <https://www.tiroenbraille.org/>
- Robles, M., Celis, M., Rios, T. & Bonapate, M. (2013). Unidad de atención para personas con discapacidad. *Revista Digital Universitaria*, 14(12). <https://bit.ly/3M7KWMV>
- Romero, M., Kitakoa, E. & Rodríguez, C. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, Julio-Diciembre, 1-17. <https://bit.ly/3Ki7FED>
- Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 7(2), pp. 77-91.
- Saad, E., Zacarías, J. & Buenfil, C. (2017). “Construyendo Puentes”: modelo de inclusión educativa universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual: alcances y desafíos. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. San Luis Potosí 2017.
- Saavedra, M. (2018). *Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. Escuela Normal Superior de Michocán: México.

- Sardá, Cué (2012). *Discapacidad y Educación Superior en México. Análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*. Trabajo de Tesis Doctoral. Instituto Universitario de integración en la comunidad. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca, España. <https://bit.ly/3BYXTEd>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral. México: Secretaría de Educación Pública*. <https://bit.ly/3lumt26>
- Sevilla, D., Martín, M, & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. <https://bit.ly/3pmAho0>
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. (Jomtien, 1990). www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.pdf
- UNESCO. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (1948). https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- Universidad de Guanajuato. (2019). *Informe anual de actividades 2018-2019*. México.
- Universidad de Guanajuato. (2019). *Nueva reglamentación universitaria*. <http://www.ugto.mx/reglamentacionuniversitaria>.
- Universidad de Guanajuato. (2020). *Informe anual de actividades 2019-2020*. México.
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Informe anual de actividades 2020-2021*. México.
- Universidad Iberoamericana (2021). *Impulsa la Ibero programa para jóvenes con discapacidad intelectual*. <https://bit.ly/3plq7Uy>
- Vidal, R., y Cornejo, C. (2012). *Empleo con apoyo: una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual N°1*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. 113-127.
- Vilches, N. & Garcés, C. (2020). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la discapacidad física en la región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43), 35-57. <https://bit.ly/3hnsnq3>

Itinerarios pedagógicos: propuestas de innovación para el nivel superior

Romina Grana

Carolina Romero Rozas

Magdalena González Almada

Introducción

El objetivo de la propuesta es ofrecer una reflexión en relación con el modo en que trabajamos en el espacio Taller Integrador que se presenta en el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba, “como un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en relación con las distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo” (Diseño Curricular, p. 21). En el marco de este trabajo nos interesa revisar las prácticas, específicamente las de primer año, que se generan en relación con el devenir docente de Lengua.

Algunas preguntas que motivan este trabajo son: ¿qué vínculos tienen los alumnos con la lectura y la escritura? ¿Qué operaciones se ponen en marcha para cuestionar los modelos tradicionales de docencia? ¿Qué dinámicas áulicas favorecen diversos tipos de apropiaciones en relación con la lectura, la escritura, las prácticas culturales, etc.? ¿Qué sentidos les otorgan a las experiencias vividas? A partir de estos planteamientos pretendemos relacionar los procesos que contribuyen a que los estudiantes puedan interpelar su proceso formativo con argumentos pedagógicos y didácticos sólidos.

En el marco de los Talleres Integradores se articulan problemáticas propias del campo disciplinar que dialogan con otras de corte político: los talleres habilitan la posibilidad de pensar en los alcances de las prácticas en términos de la toma de decisiones en la arena de lo público y la posibilidad de consolidación de ámbitos democráticos de encuentro con el otro. Así, los itinerarios propuestos provocan reconocimientos sobre la autobiografía escolar, por ejemplo, que tanta fuerza reviste a la hora de pensar qué tipo de docentes queremos ser.

Específicamente, estas instancias, según la normativa vigente, procuran la relación permanente entre teoría y práctica; teoría y empírica, articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales del propio campo de la Práctica docente y de otras unidades curriculares; permitiendo que el estudiante aborde, comprenda y concrete experiencias anticipatorias de su quehacer profesional de manera contextualizada. (Diseño Curricular, 2011, p. 21)

En función de lo antedicho, proponemos un hilo que enlaza una serie de encuentros en los que se entrecruzan la literatura, el cine y la visita a espacios culturales, tales como la Feria del Libro que se realiza en Córdoba. Las acciones están pensadas en virtud de apoyar a los alumnos a intercambiar fundamentos sobre las concepciones de docencia, literatura, cultura, lectura, etc., y los anime a diseñar microexperiencias de animación a la lectura dentro del Instituto y, también, fuera de él, específicamente en espacios sociocomunitarios circundantes.

Los lazos que se anudan en la gestión de estas prácticas provienen de repensar algunas nociones teóricas que se trabajan en diversos espacios curriculares del primer año en el profesorado: se trata de conceptos tales como educación, democracia, modelos de docencia, teorías de la educación, estrategias de animación, entre otros. La mirada crítica sobre estas problemáticas converge en la constitución de una subjetividad entrecruzada y tensionada con la práctica docente, tanto en nosotras, docentes ya formadas, en cuanto a nuestros estudiantes, docentes en formación. De este modo, se produce la articulación entre teoría y práctica que profundiza el itinerario formativo de los alumnos en el rol docente.

En este proceso de revisión nos alejamos de las viejas tradiciones que han intentado escindir los ámbitos de planificación y ejecución. Muy por el contrario, pensamos que la relación con el conocimiento no responde a la repetición textual de una receta pedagógica, sino que es una resultante de múltiples factores: la propia experiencia que el docente tuvo como estudiante y la reinterpretación que hace de teorías o fragmentos de teorías, como así también de las posibilidades de implementación que el contexto y sus circunstancias le posibilitan. Esta consideración que “significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos” (Duhalde, 2008, p. 203) es la que nos habilita a pensar en un tipo de enseñanza entendida como acción política y como

proceso de transmisión cultural que promueve la emancipación de los actores involucrados. En este sentido, retomamos los aportes de Paulo Freire (2008) quien destaca que, para generar acciones tendientes a conseguir esta liberación, las configuraciones de la autoridad docente deben pasar por ayudar a recuperar la confianza en los propios saberes de los estudiantes, instalar el diálogo y valorar la transmisión que surge de la experiencia. De este modo, el sujeto “oprimido” se sitúa en un lugar “no para quedarse, sino justamente para partir a otro lugar” (Freire, 2006, p. 67). Así, saberes, actores e instituciones “tejen la plataforma sobre la que se construye la emancipación social” (de Sousa Santos, 2006, p. 30).

Entonces, en este texto ofrecemos algunas claves del trabajo que hemos realizado desde una doble perspectiva: por un lado, se trata de realizar una operación meta-reflexiva, ya que nos posicionamos como observadores de nuestras propias prácticas y las de nuestros estudiantes y, por otro lado, pretendemos la socialización y puesta en diálogo de estas experiencias con nuestros lectores quienes, con seguridad, advertirán en este trabajo huellas de su propio hacer áulico.

Contexto institucional

De acuerdo con la información vertida en la página web del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar, la historia de los profesados se remonta a las antiguas escuelas normales de las que se independizaron para transformarse en Institutos de Formación Docente. Así, en 1987, el IES Simón Bolívar se desprende de la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó. En 1995 pasa de la órbita nacional a la administración provincial.

En la actualidad, las carreras que ofrece el Instituto son las siguientes: profesorado de Educación Secundaria en Matemática, profesorado de Educación Secundaria en Física, profesorado de Educación Secundaria en Química, profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, profesorado de Educación Secundaria en Geografía, profesorado de Educación Secundaria en Biología, profesorado de Educación Secundaria en Historia y profesorado de Inglés. Todas ellas con una duración de cuatro años.

En cuanto a la dimensión territorial es importante destacar que el Instituto cuenta con un anexo en el barrio Villa El Libertador lo cual permite a una gran población el acceso a la educación superior, disminuyendo las dificultades de traslado para una considerable cantidad de estudiantes. En el año 2014 se inauguró el actual edificio ubicado en barrio San Vicente. Estas nuevas instalaciones tienen una capacidad para dos mil alumnos.

En lo que refiere a nuestra práctica concreta, hemos llevado adelante estos talleres docentes y alumnos de tres unidades curriculares: Práctica Docente I, el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura y Teoría y análisis literario I; el total de sujetos involucrados fue de entre 25 y 30 personas en cada cohorte.

Los sujetos involucrados

Como dijimos, los participantes de estas propuestas somos quienes nos encontramos en las aulas del primer año del Profesorado en Lengua y Literatura, es decir, las autoras de este trabajo somos docentes de tres espacios curriculares obligatorios para el primer año del profesorado quienes hace más de cinco años venimos trabajando juntas en el marco del Taller, revisando prácticas que coadyuvan a una mejor integración de las habilidades esperadas del cruce de trayectorias.

Desde el punto de vista de las variables socioculturales que habilitan el reconocimiento de los sujetos con quienes trabajamos, podemos decir que, los alumnos que llegan al nivel superior son, en su mayoría, adultos que cuentan con algún recorrido previo por los estudios superiores, muy pocos ingresantes son egresados recientes del nivel secundario. Muchos de ellos, en sus biografías escolares, detallan haber empezado a cursar carreras universitarias en algún momento de sus vidas, pero advierten que interrumpieron ese proceso en virtud de dos grandes factores: o bien, cuestiones atinentes a horarios, requerimientos de la cursada, dificultades con familiares a cargo, asimismo, cuestiones que tienen que ver con haber errado en la elección. Entre otras cosas, el perfil socioeconómico de los estudiantes no necesariamente se corresponde al de una población de escasos recursos, más bien podemos afirmar que se trata de grupos que optan por este profesorado en función,

por ejemplo, del beneficio que resulta de la propuesta vespertina: quienes llegan a las aulas son trabajadores que, a media tarde, terminan su jornada laboral y optan, justamente, por este turno porque a esa hora ya están liberados de los compromisos de trabajo. En correlación con esto, la oferta curricular permite al estudiante realizar una actividad laboral paralela que, incluso se ve favorecida por el ingreso irrestricto y los bajos costos de matriculación y cursada que constituyen una aportación prácticamente simbólica.

Las principales causas de deserción de las que tenemos conocimiento se vinculan, en general, con la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios y el desánimo que esto provoca, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos y adultos mayores) y dificultades económicas que complican la accesibilidad al transporte para llegar al Instituto e, incluso, para comprar materiales bibliográficos que no se puedan obtener en versión digital. A esto se suma que buena parte de los trabajos que se llevan a cabo están mediados por la tecnología y esto supone contar con dispositivos como celulares y PC actualizados y, también, con algunas destrezas de alfabetización digital con las que no todos cuentan.

Respecto de los docentes, acreditamos estudios superiores universitarios de grado y posgrado, aunque no todos tenemos formación pedagógica. Pese a ello, es interesante recuperar algunos acuerdos a los que hemos llegado en el tiempo que venimos trabajando juntas que tienen que ver con el asumir un mismo “modelo” en nuestra propia formación. Junto con María Cristina Davini (2005) reconocemos la existencia de diversas tradiciones que suponen “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p. 20). Nosotras nos unimos en el interés por recuperar no saberes técnicos e instrumentales como supone la “tradicción eficientista” (p. 35) ni tampoco procesos desaxiologizados como los que se presentan en la “tradicción académica” (p. 28) sino que, más bien, nos posicionamos desde el deseo de promover prácticas alternativas de enseñanza que contribuyan a producir transformaciones en los sujetos. Así en el Diseño Curricular se cita la palabra de Gloria Edelstein, especialista en el campo, quien sostiene que:

Se trata de promover una relación crítica, reflexiva, interrogativa, sistemática y comprometida, que permita involucrarse activamente en la internalización de un campo u objeto de estudio, entender su lógica, sus fundamentos y que obre de soporte para objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza. (Edelstein, 2008 en Diseño Curricular, 2011, p. 17)

Hay dos ideas de esta cita que queremos comentar; la primera tiene que ver con la internalización de saberes: la integración que suponen estos Talleres nos lleva a pensar en la interdisciplinariedad como punto de apoyo para las prácticas, por tanto, partimos de reconocer que los espacios curriculares involucrados en los talleres encuentran, en sus contenidos y no sólo en ellos, instancias de diálogo y comunicación. Puesto que, el Taller no reconoce prescripciones sobre qué se debe trabajar, los conceptos y categorías surgen de un espacio de intersecciones finamente trazado en donde se privilegian los saberes previos de los estudiantes contruidos en etapas anteriores de escolarización con los componentes nuevos que las disciplinas crean necesario incorporar. El otro aspecto que queremos comentar se relaciona con la mirada crítica sobre las prácticas propuestas: no pensamos el Taller como un espacio estanco e inamovible sino como un “párate” en el derrotero más rutinario del trabajo; esto es, pensamos en un formato habilitante y abierto a la generación de preguntas que apele al reconocimiento de memorias de experiencias que coadyuven a motorizar nuevos diseños para el aula. En otras palabras, pretendemos que los Talleres Integradores sean un laboratorio experiencial que sirva para el recupero de propuestas alternativas que luego los estudiantes puedan, eventualmente, poner en marcha.

Las propuestas, en secuencias de aprendizaje

Los recorridos propuestos se llevaron adelante durante los años 2017, 2018 y 2019, de modo tal que, hubo tres grupos de estudiantes involucrados (cohorte 2017, 2018 y 2019 respectivamente). La muestra estuvo compuesta por la totalidad de los cursantes de primer año en esos periodos (entre 25 y 30 alumnos por cohorte) quienes completaron los trayectos de manera obligatoria pues los Talleres Integradores, según el Diseño Curricular, son

obligatorios. Se describen seis talleres que se distribuyeron a razón de dos por año, uno en el primer semestre y uno en el segundo de cada ciclo lectivo. Cabe destacar que, a nivel metodológico, cada taller llevó un tiempo de preparación previo muy intenso en donde las docentes diseñamos los materiales de trabajo, orientamos a los alumnos en las dinámicas que se buscaba construir, solicitamos permisos para traslados fuera de la Institución, involucramos al personal docente y no docente en tareas que demandaban su presencia y arbitrar los medios para que el día fijado (o los días) para la realización del Taller se suspendieran las clases en los otros espacios curriculares de modo que, se pudiera gozar y disponer de mayor franja horaria y tranquilidad para desarrollar la propuesta.

Cuando la realización del taller estaba prevista dentro del Instituto, la duración promedio fue de tres horas. Si las actividades se realizaron fuera, los límites horarios abarcaron la franja horaria total del día en el turno elegido (o la mañana, o la tarde).

Con estos comentarios pretendemos situar al lector en las variables que tuvimos que controlar en función de ofrecerle algunas coordenadas del trabajo, sin embargo —en la descripción de cada taller— se podrá encontrar un detalle más minucioso de las prácticas llevadas a cabo.

Taller 1: educación y experiencias (primer semestre 2017)

En este Taller nos propusimos reflexionar durante una jornada de tres horas sobre la relación democracia-escuela con la finalidad de revisar algunas de las representaciones que circulan de la educación, el acto de educar, la pedagogía, el rol docente, las expectativas de los alumnos, por mencionar algunos ejemplos.

Para avanzar con este objetivo que versa sobre el “oficio de enseñar” retomamos la conferencia que Philippe Meirieu ofreció en Buenos Aires en el año 2013, a propósito de la celebración de los 30 años ininterrumpidos de democracia en nuestro país, para integrar sus aportes a los contenidos curriculares de los espacios involucrados en esta instancia.

Nos pareció interesante subrayar ideas centrales del material ofrecido, tales como las tres exigencias que impone la relación dual entre democracia-educación. Las referenciamos brevemente: la primera exigencia trata sobre la necesidad de transmitir saberes emancipadores, de modo tal que “un saber es emancipador solamente si le transmite al alumno la sensación de que permitió construir una emancipación en el ser humano” (Meirieu, 2013, p. 8). La segunda exigencia se refiere a la importancia de “compartir con nuestros alumnos valores fundadores de la democracia” (p. 10), respetando la alteridad en la construcción del bien común. En este sentido, potenciamos la emergencia de prácticas intersubjetivas de modo tal que las alteridades se construyan en un juego de reconocimientos mutuos. La tercera exigencia “Formación para el ejercicio de la democracia” se refiere a “la formación para la libertad” (p. 13), en otras palabras, dar la posibilidad de elegir y decidir con fundamentos sólidos y debidamente argumentados. Finalmente, estas exigencias interesan porque confluyen en “el valor fundamental de la democracia, que es el valor del pensamiento (...) de esa capacidad de atreverse a pensar” (p. 13), meta que sostenemos desde este espacio de Taller.

Las actividades con los estudiantes se organizaron, entonces, en torno a la lectura del texto de Meirieu, para lo cual fue de especial importancia ofrecer algunas orientaciones que sirvieran como primera animación al trabajo. Así, formulamos los siguientes interrogantes:

- Sobre la relación democracia-educación: ¿por qué el autor piensa que son inseparables?
- ¿Cuáles son las exigencias de esta relación dual? Explique.
- ¿En qué consisten las operaciones de postergar, simbolizar y cooperar? Fundamente por qué el autor piensa que son tareas imprescindibles de realizar.

Una vez realizado el trabajo colaborativo en grupos de cuatro alumnos, propiciamos el momento de la exposición oral y el diálogo de los aspectos puntualizados: cada grupo designó un vocero que tomó la palabra durante cinco minutos para señalar aspectos ineludibles del planteo. Las docentes, mientras tanto, registramos sus ideas en un *brainstorming* en la pizarra. Si bien, los estudiantes —en general— dieron por hecho que esto sí se vivencia en las aulas de nivel secundario, sabemos por diferentes investigaciones —por ejemplo, el Primer Estudio Nacional sobre Prácticas de Enseñanza publicado en 2019 realizado tanto en el nivel secundario como en el nivel primario en el lapso comprendido

entre los años 2016 y 2017— que dista de ser así. Todo lo contrario, nos encontramos con profesores que se ubican muy lejos en el deseo de emancipar a los estudiantes. Según el filósofo francés Jacques Rancière, “se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad” (Rancière, 2007, pp. 28-29) y agrega que , “quien enseña sin emancipar, embrutece, y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado deberá aprender, tal vez nada” (p. 33).

Evidencias del aprendizaje. El producto del trabajo fue un escrito reflexivo y realizado colaborativamente que se entregó con posterioridad a la jornada de trabajo. El texto no superó las dos carillas; cuatro de ella, los estudiantes pudieron resolver la actividad centrada, sobre todo, en las tres exigencias pedagógicas planteadas por Meirieu. Surgió, como punto destacable en los debates, el intento por recuperar de la propia memoria escolar gestos, momentos, grietas que se socializaron, frente a los compañeros, no sin ciertas marcas de emocionalidad.

Taller 2: cine y literatura en pos de una revisión autobiográfica. Proyección de la película “La sonrisa de la Mona Lisa” (segundo semestre 2017)

La propuesta de hacer un viaje interior para volver hacia atrás en la trayectoria escolar implica tomar distancia y pensar cómo éramos como estudiantes, qué leíamos, en qué condiciones lo hacíamos o qué esperábamos de alguna clase o profesor. Esa revisión desde el presente es el primer paso para iniciar un proceso de “desalumnización” de modo que, se habilite alguna puerta de entrada a lo que imaginamos como “ser como docente”.

Para esta experiencia, planteada en una jornada completa de trabajo (desde las 18:00 hrs hasta las 22.30 hrs), partimos de la revisión del concepto de “habitus” de Pierre Bourdieu (1990), interiorizado a lo largo de todos los niveles de escolarización para desnaturalizar aspectos “dados de antemano” en el funcionamiento escolar que, en muchos casos, no son sino obstáculos o determinantes duros de la vida en las instituciones educativas (Jackson, 1975). En este sentido, propusimos reflexionar sobre las huellas que la escuela dejó en

nosotros con el objetivo de repensar aquellas vivencias lejanas y reconocer algunos sentidos que ellas evocan. En efecto, estas cuestiones fueron abordadas a partir de la proyección de una película. Elegimos el cine porque “Las imágenes filmicas (...) pueden competir de tú a tú con el logos. El cine supone vencer la imagen inmóvil, vencer el tiempo y vencer el espacio. El cine es como un punto de intersección de una serie de lenguajes fundamentales para el desarrollo del intelecto humano” (Ambrós & Breu, 2007, p. 9).

En la primera parte, nos detuvimos a mirar el *filme* “La sonrisa de la Mona Lisa” (2003): este fue el trampolín que dio paso a la revisión de la autobiografía escolar y, con ello, en el segundo momento, pudimos recuperar algunas dimensiones de lo que quedó grabado en el tránsito por las instituciones. Paso a paso, acompañamos a los alumnos a iniciar un proceso de reapropiación y de revisión de la experiencia escolar entendido como una puerta de entrada para resignificar el lugar del estudiante, del docente y de las relaciones entre ambos.

Evidencias del aprendizaje. Luego de la proyección de la película, destinamos una hora a una instancia que llamamos “cine-debate”. En esta instancia surgieron las voces de quienes advirtieron que el personaje de la nueva profesora en el filme promovía el pensamiento autónomo de las estudiantes. Es así como surgieron observaciones en cuanto a la práctica docente de sus propios profesores, a quienes atribuyeron características propias de la teoría tradicional de la educación, muy ligada a la reproducción y memorización de contenidos más bien fácticos. De lo anterior, se podría deducir que los modelos de docencia recibidos en la mayoría de nuestros estudiantes se ubican en el lado opuesto al hermenéutico-reflexivo, representado en la película por la profesora Watson.

Taller 3: experiencias de lecturas acerca de “La gran ocasión” (2006) de Graciela Montes (primer semestre 2018)

Este taller, que tuvo tres horas de duración y se organizó en torno a un macro-objetivo: promover la lectura y observar cómo la escuela facilita u obtura prácticas en relación con ella. Para ello, los alumnos hicieron un aporte sobre el texto de Graciela Montes y los docentes orientaron la apropiación del material. Se trató de un trabajo fuertemente anclado en el Taller de Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura en la medida en que constituyó un desafío la oralización de las apropiaciones sobre el material y su posterior escritura. La relación con Práctica Docente I estuvo dada por el interés en iniciar a los alumnos en el camino docente de manera tal que se enfrentaron al diseño de microexperiencias formativas. Desde el espacio curricular de Teoría y análisis literario I se ofrecieron materiales que contribuyeron a una hermenéutica textual en función de propiciar análisis que superaran el nivel superficial.

Los objetivos específicos estuvieron nucleados en torno a, en primer lugar, la revisión sobre el concepto de lectura; en segundo lugar, el reconocimiento de la relación entre escuela / ocasión de lectura, y, en tercer lugar, la reflexión acerca de las experiencias escolares vividas dentro del sistema educativo en función del eje “lectura”. Por último, insistimos en la elección de un libro para ser incorporado a la biblioteca docente personal de cada estudiante sobre el cual se propondría una estrategia de animación.

En cuanto a su desarrollo, el taller se organizó en dos momentos, uno en el primer semestre, destinado a la revisión bibliográfica y otro en el segundo, en el cual se presentó la propuesta de animación a la lectura.

En el primer semestre, la metodología estuvo pensada en función de introducir a los estudiantes formas y tiempos en los que se desarrolló el taller. Luego, se propusieron las actividades centradas en el texto de Graciela Montes y se expusieron algunos aspectos importantes en relación con la selección de los materiales, lecturas complementarias sugeridas, etc. Los alumnos trabajaron en grupos y presentaron los resultados de la socialización del texto.

El paso a paso del primer encuentro se puede describir de la siguiente manera:

- 1) Seleccionamos frases del texto Montes. Propusimos que, en grupo, los estudiantes eligieran 3 de ellas y a partir de lo que les sugiera escribieran un breve párrafo en el que se explayaran sobre el significado e implicancias de cada de estas frases:

“Leer es algo más que descifrar, leer es buscar sentido”

- “Leer por placer”
- “Actitud de lector”
- “Dar de leer”
- “Lector activo”

“El papel que puede desempeñar la escuela en el auspicio de los lectores”

“El papel del maestro en la creación de ocasiones de lectura”

“Lo que le pasa al lector frente al texto”

- 2) Luego, se propuso leer el texto propiamente dicho. Divididos en grupos, se recuperaron las producciones correspondientes a las frases seleccionadas para comparar sus ideas previas con las de la autora. Les propusimos, luego, redefinir el significado atribuido a esas frases diseñando “Nubes de palabras” (aplicación que debieron descargar los estudiantes a sus respectivos dispositivos), para, por último, compartir los diseños en el grupo de WhatsApp del curso. Con el objetivo de que las profesoras pudiésemos acceder a la visualización de las producciones digitales, solicitamos a los estudiantes que nos introdujeran dentro del grupo de WhatsApp del curso. Al terminar la actividad del día, abandonamos el grupo.
- 3) En la segunda etapa del año, este taller se articuló en función de la presentación de las propuestas de animación. Se organizó una “mesa servida” con los libros comprados por los alumnos más otros pertenecientes a las bibliotecas personales de las profesoras e incluso, se sumaron algunos de la biblioteca del Instituto. La secuencia de trabajo fue la siguiente:
 - Se presentó la mesa servida.

- Una de las profesoras leyó “Abracadabra” de María Teresa Andruetto implementando una estrategia de animación a la lectura cuya dinámica invitó a los estudiantes a realizar anticipaciones en determinados puntos de la lectura, decididos estratégicamente por las docentes.
- Se comentaron algunos fragmentos del libro de María Monserrat Sarto *Estrategias de animación a la lectura*.
- Los alumnos, divididos en grupos, eligieron el libro, bosquejaron su estrategia de animación, distribuyeron roles, diseñaron escenografías, etc. que luego presentaron en un video.

Evidencias del aprendizaje: los grupos mostraron sus producciones a través de la aplicación WhatsApp: se trató de un video breve en el que se exponía una estrategia de animación a la lectura basada en el cuento elegido. Se tomó en cuenta el diseño del trabajo, la exposición en los debates intragrupal, la selección de criterios para lograr el objetivo, etc., como así también el respeto por los tiempos pautados y la cordialidad en las relaciones con los miembros de su grupo. La socialización a través de un dispositivo tecnológico permitió no sólo generar acciones colaborativas sino incluso apoyar el trabajo con dispositivos electrónicos y acompañar el uso de esta herramienta con fines pedagógicos.

Taller 4: experiencias en el marco de la Feria del Libro (segundo semestre 2018)

La visita a la Feria del Libro forma parte de nuestra agenda de trabajo desde hace varios años. Para ello se dispuso de una jornada completa de cursado (de 18hs a 22.30hs) durante la cual se cambió la actividad típica dentro de la institución por otra en el contexto mismo de la Feria. Cuando decidimos propiciar esta salida pensamos en la importancia de generar prácticas de familiarización con distintos ámbitos de la cultura cordobesa. Huelga decir que la Feria del Libro de Córdoba tiene gran repercusión en el ámbito provincial y nacional dada la vastedad de actividades que promociona, el reconocimiento de los invitados y la envergadura de sus eventos más aclamados.

Nuestros estudiantes, sin bien en su mayoría son de Córdoba capital, declaran, en muchos casos, no haber visitado la Feria nunca. Esta salida cultural representa una buena oportunidad para la apropiación antes de saberes, de prácticas y de haceres que se vinculan con el libro y con otras modalidades de circulación de la cultura.

Para este taller, lo primero que hicimos fue estudiar con detenimiento el programa de la Feria para luego elegir el día propicio para realizar la visita. Se armaron grupos de trabajo y se eligieron al menos dos actividades a realizar en el plazo de 3 o 4 horas. Cada grupo tuvo asignada, entonces, una misión: asistir a la presentación de un libro, visualización de una película, asistencia a una ronda de lectura o un panel de discusión sobre alguna problemática, una performance, etc. La propuesta giró en torno a hacer un registro etnográfico del evento: reconocer los actores involucrados, las prácticas puestas en juego, el tipo de auditorio, las dinámicas espaciales, los manejos del tiempo, la identificación de los sentidos asociados a las prácticas que circulan, etc. Se trató de un trabajo que puso en diálogo saberes provenientes del espacio curricular de Práctica Docente I en el que se potencia el acercamiento a la dimensión educativa desde una perspectiva etnográfica (observación participante y registro denso de las variables involucradas en la situación observada).

Una de las actividades que debían realizar los estudiantes fue una entrevista a alguno de los actores comprometidos en el evento. Cabe destacar que el formato “entrevista” se trabajó en los días previos a la visita, de modo tal que los alumnos se acercaron a su entrevistado con una serie de conocimientos previos respecto de este formato textual. Estuvo permitido tomar fotos siempre y cuando se contara con el permiso de los involucrados y se trabajó mucho en el respeto y el cuidado por las reservas de la identidad de niños que pudieran estar presentes en las actividades.

El día de la visita, el compromiso asumido consistió en encontrarnos alrededor de media tarde en la puerta del Cabildo para que luego, cada grupo, asistiera al lugar de su evento.

Evidencias del aprendizaje. Los alumnos entregaron un “informe escrito” de la actividad a la que asistieron; en estas narrativas se recuperaron algunos sentidos sobre las prácticas de divulgación cultural y la importancia del trabajo en grupo, clave para la construcción de la

subjetividad. Es notable advertir en esos trabajos la búsqueda de precisión descriptiva lo cual da cuenta de una madurez en las observaciones que, sin dudas, apoya fuertemente el futuro ingreso de los estudiantes a los lugares donde realizan sus prácticas docentes.

Taller 5: microexperiencias de animación a la lectura en el IES Simón Bolívar (primer semestre 2019)

Esta instancia se organizó a partir de una serie de encuentros mensuales que se desarrollaron durante los horarios de clase habituales del Taller de Prácticas de Oralidad Lectura y Escritura con el objetivo de promover la lectura: la propuesta pretendió fomentar la creación de un espacio de construcción de herramientas de trabajo dinámicas, horizontales y novedosas cuyo producto final fuera la animación a la lectura.

Para esta experiencia intermitente (pues, como dijimos, se construyó en un paso a paso, durante los encuentros de clase y tuvo como corolario el encuentro donde se expusieron las microexperiencias -también dentro de los horarios de clase del Taller de Oralidad) fue propicia la reflexión sobre el lugar que ocupa la Biblioteca en el conjunto de intervenciones pedagógicas-didácticas que supone el profesorado. Asumimos que la Biblioteca se perfila, en el Instituto, como un lugar de apropiaciones que no sólo versan sobre los libros: se trata de observar la palabra que circula, los dominios de saberes que adquieren relevancia según las propuestas de los docentes y, por sobre todas las cosas, se constituye en un espacio adecuado para el encuentro con otras disposiciones de trabajo. Así, la Biblioteca adquiere protagonismo pues quienes trabajamos en este Instituto entendemos que debemos generar “apropiaciones” que no sólo son de índole teórica sino, incluso, son físicas y territoriales: este lugar es pensado no como un aula más, sino como el espacio donde se suspenden algunas prescripciones y adquieren relevancia otros modos de hacer docencia, de acercarse a la lectura, de proponer escrituras y una manera alternativa de pensar al alumno. Según estos comentarios, reconocemos que la Biblioteca reúne las características que hacen posible un trabajo más horizontal y libre de distancias: las mesas favorecen las tareas grupales, la posibilidad de circulación es más amigable que la que suponen las filas en un aula tradicional

todo lo cual ofrece la posibilidad de cambiar los frentes hacia dónde mirar e incluso, elegir con más libertad qué leer y cómo hacerlo.

Tal como lo pensamos, en cada encuentro, los alumnos presentaron oralmente algunos vectores de entrada a los textos de literatura infanto-juvenil que eligieron animar: el aula fue el primer espacio experimental pues, luego de que los grupos leyeron a sus pares los textos que habían elegido, pusieron en consideración la idea sobre la microexperiencia de animación que pretendían concretar. El rol de los docentes fue, en todo momento, el de acompañar la selección de los libros, el diseño de indumentaria, la dinámica de la puesta en escena, la construcción de estrategias, la elaboración de disfraces, cartelera, ambientación, iluminación, etc.

Evidencias del aprendizaje. Las escenas de animación se llevaron a cabo en el espacio abierto del patio de la Biblioteca del Instituto gracias a la gestión y mediación de su bibliotecario y quien colaboró en todo momento; asistió un público muy heterogéneo ya que alumnos de todas las carreras del Instituto, a la vez que profesores y directivos, participaron de las muestras. Un punto central en estas “performances” tuvo que ver con el hecho de romper algunas barreras, entre las cuales destacamos que nuestros estudiantes no sólo cambiaron su espacio de trabajo (el aula por el patio) sino que también se expusieron ante un público que fue más allá de sus pares. Las subjetividades de los alumnos salieron del lugar de confort que viene asegurado por el espacio cerrado del aula y los mismos compañeros: exponerse a la mirada del otro desconocido fue un gran desafío.

Taller 6: microexperiencias de animación a la lectura en otros espacios educativos más allá de la escuela (segundo semestre 2019)

Cuando se les propone a los estudiantes, desde el espacio curricular Práctica Docente I, diseñar microexperiencias de animación a la lectura en diferentes espacios educativos formales, se genera un clima a la vez entusiasta y de incertidumbre. Pero cuando se los invita y desafía a autogestionarse, concretamente, en un contexto sociocultural desfavorecido el estudiantado piensa detenidamente su respuesta.

En esta oportunidad, la propuesta didáctica trabaja en paralelo, por un lado, con la lectura de autores que colaboran en la formación inicial de los estudiantes y en la construcción de sujetos críticos y autónomos y, por otro lado, se aborda la selección de obras literarias con el respectivo diseño, creación o recreación de una estrategia de animación a la lectura coherente con el cuento seleccionado.

La lectura de autores comienza con el texto de Rosa Buenfeld Burgos *Análisis de Discurso y Educación* enfatizando, sobre todo, el apartado referido a Educación, para introducir un concepto de educación más amplio, referido a múltiples espacios sociales más allá del restringido al ámbito escolar.

Además, se lee y analiza con los estudiantes la introducción al libro *América Profunda* de Rodolfo Kusch que advierte sobre posibles prejuicios que pueden aparecer al emprender la tarea en un espacio que podría resultar ciertamente extraño, ajeno.

También Paulo Freire sale al encuentro de los alumnos con *La importancia del acto de leer* en el que postula que “La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra mundo y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 1991, p. 6). Con la reflexión sobre este texto se pretende que los estudiantes revisen su propia biografía escolar comentando cómo aprendieron a leer y a escribir el mundo para pensar cómo la actividad de animación a la lectura podría colaborar con otros, en la escritura y lectura de sus propios mundos.

Finalmente, se propone la lectura del texto *Sobre la subjetividad* de Peter Mc Laren que interpela el sentido que cada estudiante le da a la experiencia vivida, sentido que impacta de forma directa en la subjetividad de los estudiantes, quienes dejan de ser quienes eran y pasan a ser otros, más comprensivos de la realidad que los circunda.

En paralelo a las lecturas mencionadas, se promueve la búsqueda y elección del espacio en donde llevar a cabo sus prácticas en terreno. Los criterios de selección del ámbito apropiado son variados y diversos, sin embargo, desde el espacio curricular de Práctica Docente I se sugieren aquellos que tengan un fin social y comunitario definido sin fines de lucro. Esta tarea obligó a los alumnos a realizar un mapeo de establecimientos con los que el

Instituto podía estrechar vínculos de compromiso político y social. Tras un proceso de exploración, el grupo definió en qué espacio se desarrollaría la experiencia durante el mes de octubre y dio marcha a un proceso de organización que supuso conocer la población de acogida, revisar los títulos de los libros que se podían animar y repensar estrategias para adecuarlas a los destinatarios, entre otras variables.

En este proceso, las docentes apoyamos a los estudiantes en la toma de conciencia de que la propuesta didáctica del espacio curricular de Práctica Docente I tenía que ver con la autogestión del aprendizaje para el logro de la autonomía; en términos de Rancière, a quien citamos más arriba, estábamos hablando de la adquisición de un estado de emancipación en relación con el conocimiento.

Durante las clases de los meses de agosto y septiembre se habilitaron momentos de una hora reloj los martes para trabajar sobre la elección del cuento a narrar; todos comentamos qué nos atrajo de cada libro, observamos y definimos las posibilidades que nos brindaba la trama de lo leído. Esta etapa dio paso a una especie de “idilio” entre el estudiante y el texto elegido.

Una vez realizada la selección de la obra literaria, pasamos inmediatamente a la definición de la estrategia de animación. Para ello, pensamos en la dimensión lúdica como el punto de apoyo para el diseño de la secuencia de actividades que se fuera a implementar. Este espacio se constituyó en una instancia de “simulación” de la práctica. Al respecto Edith Litwin afirma que “se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto que reconocemos que, si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, (...) experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación” (2013, p. 102). En relación con esto, coincidimos con la autora en la medida en que los alumnos diseñaron estrategias que luego se simulaban, se deconstruyeron y se definieron atendiendo, fundamentalmente, a que se tratara de una propuesta enriquecedora, no moralista, respetuosa de la otredad y no destructora de los sentidos que la obra literaria puede ofrecer.

El juego comenzó con todos los estudiantes quienes conversaron, discutieron y decidieron a qué sí y a qué no dar cabida como estrategia durante dos martes con una duración de dos horas reloj cada uno. Fue muy interesante escucharlos en el intento de posicionarse frente al modo de encarar una estrategia de animación a la lectura. Monserrat Sarto expresa que la animación a la lectura “Es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que ese contacto produzca una estimación genérica hacia los libros” (1998, pp.18-19) y agrega “a grandes rasgos, con la animación a la lectura nos proponemos que el niño no lector, o poco lector, descubra el libro, ayudarlo a pasar de la lectura pasiva a la lectura activa, desarrollar en él el placer de leer y ayudarlo a descubrir la diversidad de libros” (p. 19).

Los cuentos elegidos y animados por los grupos de estudiantes autogestionados fueron “La caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge”, “La piscina”, “Zapatero pequeño”, “El que nada no se ahoga”, “El perro Roberto” y “Filiberto está feliz”, todos de autores argentinos reconocidos. Finalmente, los alumnos decidieron llevar a cabo la microexperiencia de animación a la lectura con el Merendero “12 de julio” ubicado en las cercanías del IES Simón Bolívar un día sábado por la tarde entre las 14:00 y 17:00 hrs.

En virtud de esta experiencia por fuera de los límites que impone la institución, es sumamente interesante reflexionar sobre las posibilidades de aprendizaje que desarrollaron los sujetos de aprendizaje no sólo como estudiantes sino como personas. El cambio se manifiesta en la manera en que rompen estructuras a veces encasilladas y obsoletas sobre lo que se entiende por enseñar: ellos desarrollaron la potencialidad creadora concretando experiencias de promoción de la lectura llenas de vida, de color, de risas y de entusiasmo que luego se transforma en un saber práctico que se capitaliza en su formación inicial.

Evidencias del aprendizaje. El trabajo se materializó en dos formatos; uno, con la puesta en marcha de la estrategia en el Merendero y otro, en un video de entre cinco y siete minutos que se presentó no sólo como una muestra de los trabajos sino como una toma de posición política en clave de responsabilidad pedagógica. No es menor subrayar que la valoración final del trabajo proyectado respondió a una rúbrica pensada por ellos mismos, de manera tal que la evaluación los implicó como sujetos activos de su propia formación.

Todos los que participaron del encuentro en el Merendero interactuaron en un sentido profundo en donde uno le aportó al otro y viceversa, como dos mundos que a la distancia se presentan muy diferentes y se unen alrededor de la palabra narrada.

A modo de cierre

Estos Talleres Integradores parten del supuesto de que es un imperativo propiciar la emergencia de saberes en torno a cómo posicionarse como futuros docentes en relación con cuestiones que tienen que ver con la lectura, escritura, la animación, la cultura, etc., e incluso, con espacios que no siempre son aquellos con los que estamos habituados. Salir de la escuela, es un desafío, y permanecer en ella, también.

Luego del relato de las experiencias llevadas a cabo resulta necesario detenerse en la reflexión acerca del modo en el cual los distintos espacios curriculares se involucraron en la generación de estas actividades.

El marco regulatorio del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar habilita los espacios de integración a partir de los cuales es posible crear momentos de transversalidad teórica y práctica. La modalidad taller supone el intercambio entre pares a la vez que permite una circulación del conocimiento en torno a los saberes que recientemente los estudiantes han adquirido.

Las prácticas llevadas a cabo, lejos de presentarse como instancias acabadas, son mojones de un trabajo procesual que continuamos repensando en cada ciclo lectivo, momento en el cual volvemos a reunirnos para conversar sobre el nuevo Taller que pretendemos encarar. Los puntos de cruce con los espacios curriculares involucrados se sintetizan a continuación:

Con Teoría y análisis literario I. De los tres espacios curriculares intervinientes, el de Teoría Literaria es, posiblemente, el más ríspido y el que supone mayores inconvenientes para los estudiantes de primer año por tratarse de una materia compleja en la que se evidencia un profundo desapego ante textos que representan material específico del área de los estudios literarios. En ese sentido, el espacio intersticial y transdisciplinar de los talleres integradores

se presenta como una oportunidad para constatar la omnipresencia, arriesgamos, de la teoría que subyace a todas las actividades propuestas. Así, cuando se asiste a la Feria del Libro, por ejemplo, se materializan conceptos tales como “literatura”, “campo cultural”, “autor”, se analizan los diversos procesos en la cadena de producción del libro, categorías y nociones muchas veces analizados por primera vez por parte de los estudiantes. En cuanto al visionado de las películas, la discusión que se privilegia desde el punto de vista de la unidad curricular Teoría y análisis literario I apunta a retomar las categorías de la narración, el análisis del discurso y algunos elementos vinculados a la generación de un pensamiento crítico alojados en la posibilidad de evidenciar la interdiscursividad puesta en juego en cada uno de los filmes. El entramado que se aloja en el pensamiento crítico y reflexivo que se elabora paulatinamente en cada encuentro de los Talleres pretende aunar esfuerzos a los fines de que los estudiantes se familiaricen con la dimensión teórica, en principio, muchas veces alejada de sus motivaciones más urgentes. De este modo, en ocasiones de manera lúdica o cruzando con otras dimensiones discursivas, se favorece una inmersión paulatina en las aristas menos amables de la formación docente.

El suelo teórico suele estar impregnado de prejuicios que, para los no iniciados, resultan desalentadores. Desde los Talleres de Integración pretendemos acercar la distancia entre la teoría y la práctica, ajustar el hiato que se produce cuando algunos imaginarios alimentan la idea de la existencia de un divorcio irreconciliable entre ambas. Por ello, el espacio del Taller Integrador es extremadamente favorable para el destierro de esos prejuicios y para reanimar la anexión de planos -teóricos y prácticos- inter y transdisciplinarios.

Con el Taller de oralidad, lectura y escritura. La construcción de la subjetividad, la interacción sociocultural y la producción de prácticas contextualizadas son algunos de los ejes sobre los cuales descansa el Taller de Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura. Estos vectores han sido los lineamientos fuertes que guiaron el trabajo en los Talleres Integradores. En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Antelo cuando dice, a propósito del espacio escolar, que “se avistan nuevas formas y fuerzas, nuevas valoraciones y transformaciones [...]. Esto nunca querrá decir que el espacio escolar y sus conocidos usuarios podrán desaparecer alguna vez por arte de magia, en un suspiro. Si no, más bien, que es deseable estar atento (...) a lo que viene” (2007:13), y, lo que viene o, mejor dicho, lo

que anticipamos en estos encuentros, es una nueva forma de desplegar estrategias que ofrezcan la oportunidad, a los futuros docentes, de encontrarse en sus propias prácticas y dotarlas de sentido.

El espacio de Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura es un taller, con lo cual la dinámica de trabajo era ya conocida y se vuelve coherente con las que se pusieron en marcha: horizontalidad en los intercambios, presencia de un docente guía / mediador que acompaña procesos, enriquecimiento en la circulación de la palabra, entre otras cuestiones. A nivel de los contenidos, destacamos a) la apropiación de los marcos que permiten pensar en la lectura y la escritura como prácticas sociales (lo cual está en estrecha relación con Teoría Literaria I y b) el diseño colaborativo de estrategias de animación que involucran instancias de prelectura / lectura / poslectura y también de escritura mediadas por el uso de borradores. Sobresale, en cada etapa de los trabajos propuestos, la reformulación como eje en los procesos compositivos de cada escrito producido. Por último, constituye otro punto de encuentro entre los Talleres el hecho de haber consolidado vínculos de confianza con la palabra oral. En este sentido, advertimos que los estudiantes hacían ajustes y readecuaciones en sus discursos en función de recuperar referencias disciplinares, pero también en función de los marcos institucionales donde desarrollaban su intervención y del auditorio. Esto reviste especial interés en la medida en que se produce el reconocimiento de la situación retórica de los discursos puestos a circular.

Con Práctica docente I. Según los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de Nivel Superior, el Seminario de Práctica Docente I: escuelas, contextos y prácticas educativas, debería procurar, entre otras cuestiones, la creación de condiciones para que los estudiantes puedan reconocer la complejidad que caracteriza estas prácticas. Además, “dentro del campo de la Práctica se organiza el Taller Integrador como un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en relación con distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo” (Diseño curricular, 2011, p. 21).

En este sentido, propusimos para dos de los talleres las microexperiencias de animación a la lectura en contextos escolares y más allá de la escuela como un objetivo que

intenta sintetizar y problematizar cuestiones claves del quehacer docente en función de la construcción de saberes profesionales.

El espacio curricular de la Práctica adquiere, según los DCJ, el formato pedagógico de Seminario. Desde este lugar se toman decisiones pedagógicas y didácticas que se centran en la profundización de contenidos como las características y dimensiones de la práctica docente, la formación inicial como una etapa clave en la conformación del rol docente, tradiciones y modelos de docencia, biografías escolares, educación, subjetividad, entre otros, referidas, en concreto, a las experiencias de animación a la lectura. El Seminario “se orienta a propiciar al estudio autónomo y al desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico” (Diseño curricular, 2011, p. 30).

En esta línea, los aprendizajes que confluyen en los Talleres Integradores permiten a los estudiantes analizar, comprender y vivenciar características como la singularidad, simultaneidad, indeterminación, multidimensionalidad de la práctica en terreno. Además, promueven la reflexión crítica de modelos de docencia que emergen de manera a veces naturalizada en sus propias prácticas o en las de sus compañeros.

El visionado de la película brindó la posibilidad de explorar la propia biografía escolar para iniciarse en la reflexión sobre: a) los motivos de la elección de la carrera docente; b) cómo el docente percibe y expresa su tarea a destinatarios muy diversos; c) cómo el docente influye en la formación ideas de sus estudiantes y, d) las estrategias didácticas que el docente utiliza.

Por su parte, la visita a la Feria del Libro permitió comprender que la práctica educativa no se restringe a los límites físicos del aula, sino que los trasciende en dirección a otros ámbitos socioculturales.

Otro aspecto que resulta sustancial consiste en el trabajo colaborativo organizado como una figura triangular, en cuyos vértices se ubican estudiantes con estudiantes, estudiantes con docentes y docentes con docentes. Estos tres pares pedagógicos, lejos de trabajar individualmente, comparten espacios, subjetividades, saberes teóricos y prácticos que derivan en el diseño de una superficie común en la que se produce el conocimiento,

constituyéndose lo que Litwin llamaría una “comunidad de aprendizaje” (2013, p. 160) que reflexiona y se fortalece mutuamente por medio de las experiencias que se promueven desde los tres espacios curriculares en cuestión.

Para finalizar, el itinerario trazado en este trabajo nos permite ratificar el interés por reflexionar sobre la construcción histórica del saber didáctico (Terigi 2006, p. 105): las propuestas llevadas a cabo en cada Taller Integrador interpelan directamente los determinantes duros del dispositivo escolar. Esta motivación nos reposicionó frente a nuestras propias prácticas y el modo en que las entendíamos: nos corrimos de las dinámicas más anquilosadas de trabajo (áulicas, homogeneizantes, asimétricas), propusimos romper con los moldes espaciales (trabajamos en bibliotecas, merenderos, visitamos la Feria del Libro), habilitamos otros manejos del tiempo (los de la memoria, la emotividad), favorecimos el encuentro con otros actores (niños del merendero, alumnos de otros profesorados, directivos del Instituto) y propiciamos el trabajo colaborativo, tanto oral como escrito. La potencialidad de estas acciones tiene que ver con la “motivación intrínseca” de la que habla Jackson (1975, p.67): la promoción del placer por realizar las tareas constituye un lugar de certezas para la formación docente. Esta representa una de nuestras principales convicciones y, también, un constante desafío puesto que “un propósito auténtico parte siempre de un impulso. La obstrucción a la realización inmediata de un impulso lo convierte en deseo. Sin embargo, ni impulso ni deseo son en sí mismos un propósito. Un propósito es la vista de un fin” (Dewey, 2000, p.82). De esta manera, fomentar el placer en el involucramiento de los estudiantes en cada uno de los Talleres demandó de nosotras un “plan y método de acción” (2000, p. 84) que sólo logró “formarse por el estudio de las condiciones y por la obtención de toda la información necesaria” (2002, p. 87).

Referencias

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las Formas de lo escolar*. Estante Editorial. pp. 59-76.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- de Sousa Santos, B. (2006). Una nueva cultura política emancipatoria. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. Losada.
- Diseño Curricular. *Encuadre general. Versión Definitiva 2011-2020*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En Godotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., Fernandes de Alencar, A. (comps.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Edelstein, G. (2008). *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II*. Brujas.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2019). *Estudio nacional 2016- 2017. Prácticas de la enseñanza en el contexto del aula en los niveles primario y secundario*. <https://cutt.ly/xA3yizi>
- Jackson, P. (1975). Los afanes cotidianos. En JACKSON, P. *La vida en las aulas*. Morata.

- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Sarto, M. (1998). *Estrategias de animación a la lectura*. SM.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Terigi, F. (2006). La educación como práctica política. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, año IV, n°7. <https://cutt.ly/WA3yh0A>

Sobre los autores

Ana Rosa González Camarena

Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Egresada de la Maestría en Literacidad. Auxiliar de Orientación Educativa y Profesora de Bachillerato General por competencias y Bachilleratos Tecnológicos en Cerámica y Administración en la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Asesora de Proyectos Académicos de Innovación Tecnológica para Bachillerato Tecnológico en Administración de Pequeños y Medianos Negocios en la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: anarosa.gcamarena@academicos.udg.mx

Azucena Rodríguez Anaya

Licenciada en Letras Hispánicas por el Centro Universitario del Sur (CUSur), y Maestra en Literacidad por el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, de la Universidad de Guadalajara. Es mediadora de lectura por la Universidad Autónoma Metropolitana y la Secretaría de Cultura Jalisco, coordina la Sala de Lectura “Entelequia” ubicada en su ciudad natal. Es autora de artículos y capítulos de libros, y participó como ilustradora de la portada del libro La gramática de la corrupción (2020). Correo electrónico: azucena.rodriguez@cusur.udg.mx

Bárbara Juárez Rodríguez

Tutor virtual del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior en el municipio de Chiapa de Corzo, Chiapas; Miembro del grupo académico SEMS-ANUIES integrado para la revisión de la propuesta de Diplomado: Didáctica de las Matemáticas. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Formadora de docente del SEMS de la UdG; Evaluadora en el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior; Organizadora y Coordinadora Académica del Coloquio de Investigación de la Preparatoria No. 12. Se desempeñó como Coordinadora de la Maestría en Literacidad y docente de la Preparatoria No. 12 de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: badi60@gmail.com

Carlos Alberto Morgado Galván

Carlos Alberto Morgado Galván es licenciado en Filosofía y Maestro en Literacidad. Trabajó como docente en nivel básico y media superior. Actualmente, colabora como coordinador de desarrollo de contenidos educativos: libros, recursos didácticos y contenido digital para preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Entre sus trabajos de investigación se encuentran “La búsqueda de una identidad para el mexicano desde el pensamiento de José Vasconcelos” y “Aportaciones de la literacidad a través de la producción de cuentos y la formulación de una identidad cultural en estudiantes de secundaria”. Correo electrónico: carlos.morgado3429@alumnos.udg.mx

Carolina Romero Rozas

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación - Profesora titular de Práctica Docente I: escuelas, contextos y prácticas educativas del Instituto Simón Bolívar, Profesora titular de

Práctica Docente IV y Residencia de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, Profesora titular de Didáctica General y Práctica Docente I: escuelas, contextos y prácticas educativas del Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de las Mercedes, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: carolina.romerorozas@gmail.com

Enrico Bocciolesi

Profesor de Filosofía de la educación por la Universidad de Urbino ‘Carlo Bo’, DISTUM, Italia. Director de IELIT, Doctor en Ciencia del libro y de la escritura por la Universidad para Extranjeros de Perugia y en Pedagogía por la Universidad de Jaén, Profesor visitante distinguido por la Benemérita Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: enrico.bocciolesi@uniurb.it

Enoc Obed de la Sancha Villa

Doctor en Ciencia del Comportamiento, Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y Licenciado en Pedagogía, por la Universidad Veracruzana. Licenciado en Educación Especial por la Benemérita Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Profesor de Educación Especial en diversos servicios por más de 10 años. Profesor de tiempo completo y coordinador de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Correo electrónico: eo.delasancha@ugto.mx

Horacio Ferreyra

Doctor en Educación por la Universidad Católica de Córdoba Argentina (UCC), Coordinador del Doctorado en la UCC y Secretario de Educación en la Municipalidad de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: dr.horacio.ferreyra@gmail.com

José Antonio Méndez Sanz

Actualmente es profesor titular de Filosofía en la Universidad de Oviedo (España), donde actualmente imparte docencia en el área de Estética y Bachillerato. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Guadalajara. Es miembro Fundador de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación. Correo electrónico: mendezjose@uniovi.es

Juan Carlos Silas Casillas

Obtuvo el Doctorado en Educational Policy and Leadership en la Universidad de Kansas en el año 2000, cuenta con una maestría en Educación y Licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad del Valle de Atemajac en Guadalajara. De 2004 al 2008 se desempeñó como director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP) en la Universidad de Monterrey. Del 2008 a la fecha es investigador y docente en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Desde 2016 es el coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Correo electrónico: silasjc@iteso.mx

Jorge Iván Correa

Doctor en Humanidades y Artes, Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad de Rosario -Argentina, Magister en Educación de la Universidad de Antioquia, Licenciado en Dificultades del Aprendizaje Escolar de la Universidad CEIPA. Profesor-investigador del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria con docencia en maestría y doctorado, director del grupo de investigación Senderos e investigador de la línea pluralidades, integrante de redes en educación inclusiva, discapacidad y literacidad. Consultor y par académico nacional e internacional en procesos de educación inclusiva, psicopedagogía y atención a la diversidad. Coautor del programa de educación inclusiva y del índice de inclusión para la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Correo electrónico: jcorrea@tdea.edu.co

Karla Susana Lombardi González

Obtuvo la maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Especializada en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Licenciada en Ciencias de la Educación con la especialidad en Educación Cognoscitiva en el ITESO. Doctorante en Educación Interinstitucional por la Universidad Iberoamericana de Puebla, Ciudad de México, León y el ITESO. Desde el año 2000 a la fecha es profesora en los departamentos de Lenguas y Psicología, Educación y Salud en el ITESO y ha participado en investigaciones interdepartamentales en temas de literacidad y estudiantes indígenas. Correo electrónico: klombardi@iteso.mx

Luz María Sotelo Beltrán

Abogada y Maestra en Literacidad por la Universidad de Guadalajara, pasante en la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, (MEIPE). Obtuvo Diploma en Literacidad Académica por Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Título Propio en Interculturalidad, Justicia y Cambio Global, por la Universidad de Oviedo, en España, Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Salas de Lectura por la Universidad de Autónoma Metropolitana y la Secretaría de Cultura y el Diplomado en enseñanza del inglés y Certificación por la Universidad de Cambridge (TKT). Ha sido docente en el Instituto Terranova y en la Preparatoria Regional de Chapala de la Universidad de Guadalajara, se desempeñó como Técnico Académico, como encargada de vinculación y servicio social, impulsó y participó en proyectos de becas, diseño curricular y de promoción de lectura en vinculación con el programa de “Letras para Volar”. Correo electrónico: luz.sotbel@gmail.com

Luis Jesús Ibarra Manrique

Profesor Investigador adscrito al Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Estudios de Doctorado en Formación de Formadores por la Escuela Normal Superior de Michoacán, Candidato a Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Responsable del Cuerpo Académico en Consolidación Procesos Educativos; experiencia en investigación educativa con temas de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en educación superior. Correo electrónico: ljibarra@ugto.mx

María Teresa Carrillo Ruiz

Psicopedagoga, maestra y educadora social. Especialista en formación profesional para el empleo, atención a la diversidad y educación inclusiva. Formadora en materia de servicios socioculturales y a la comunidad, en cursos dirigidos a profesionales de la salud, la educación y la atención socio sanitaria. Cuenta con un posgrado en la Universidad de Zaragoza. Postgrado en Educación Rural. Maestra y psicopedagoga. Granada. España. Correo electrónico: maite_carrillo@terra.es, carrillomaite@gmail.com.

María Dolores García Yereña

Profesora investigadora del Instituto de Investigación y Estudios de las Ciudades (IN CIUDADES) y del Centro de Investigaciones del Medio Ambiente y Ordenación Territorial (CIMA) del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Arquitectura por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Realizó sus estudios de licenciatura en Arquitectura y la maestría en Procesos y Expresión Gráfica en la Proyección Arquitectónica-Urbana en la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: lolitagarcia@gmail.com

Magdalena González Almada

Licenciada en Letras Modernas. Doctora en Letras. Profesora en el Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” (Teoría y análisis literario I) y en la cátedra de Introducción a los estudios universitarios en la carrera de Letras (Curso de Ingreso) de la UNC. Investigadora asistente en el CONICET. Correo electrónico: mgonzalezalmada@gmail.com

María Guadalupe Galván Martínez

Licenciada en Educación Básica por Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Tiempo completo “Titular “A” en la Universidad de Guanajuato, Perfil PRODEP 2019-2022, Miembro titular del Cuerpo Académico en Consolidación “Procesos Educativos”. Línea de Generación y Aplicación del conocimiento (LGAC): Políticas y prácticas Educativas. Actualmente Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Docente, registrada por varios periodos de años en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, Integrante de Comisiones Evaluadoras, de Diseño Curricular y de Programas de Movilidad social. Correo electrónico: mg.galvan@ugto.mx

Martha Vergara Fregoso

Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara, Profesora-Investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Responsable del área de investigación en el Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2 y Coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación. Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx

Romina Grana

Licenciada y Profesora en Letras Modernas. Doctora en Letras - Profesora titular interina de Lingüística y Profesora adjunta del Seminario de Producción Textual e Historia de la Lengua en la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura del Instituto Simón Bolívar, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rominagrana77@ffyh.unc.edu.ar

Rosalba Ortiz Robledo

Estudio una licenciatura en Educación y la Maestría en Literacidad en la Universidad de Guadalajara. Actualmente, trabaja como docente en el nivel medio superior con las asignaturas correspondientes a las humanidades y como coordinadora académica, asimismo, en la Universidad Tecnológica de Jalisco y el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco en las áreas de redacción y comunicación. Además, se desempeña en diversas actividades de manera independiente como en proyectos de edición, publicaciones periódicas y fomento a la lectura. Correo electrónico: rosalba.ortiz3429@alumnos.udg.mx



GUADALAJARA

ISBN 978-987-602-475-4



9 789876 024754