



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**

**ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN CON
ALUMNOS CON DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL EN
EL PROYECTO “ÁGORA”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRA EN ATENCIÓN A
LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.

PRESENTA

LIC. EN PSIC. FERNANDA GUADARRAMA GUZMÁN

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA ARACELI ORTIZ RODRIGUEZ

CUERNAVACA, MORELOS

ENERO 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
Planteamiento del problema	4
Antecedentes	6
Contexto nacional, México.	9
Inclusión y discapacidad psicosocial.....	10
Objetivos de investigación	12
Justificación.....	13
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	14
De la locura a la discapacidad psicosocial	14
Institucionalización del loco, ¿un lugar de reclusión o de tratamiento?.....	18
Discapacidad psicosocial e identidad social.....	25
De la segregación a la educación inclusiva.	28
CAPÍTULO 3. MÉTODO	39
Técnicas e instrumentos de la investigación.	40
Técnicas.....	44
Enfoque y diseño de investigación.....	46
Descripción del contexto.....	47
Proyecto educativo	49
Aplicación	50
Instrumentos para la recolección de datos.....	51
Aplicación:	52
Aplicación	Error! Bookmark not defined.
Análisis de resultados.....	54
Unidad de análisis de creencias:.....	56
Diagnóstico:	63
Plan estratégico de acción diseñado para sentar las bases de una escuela inclusiva.	63
Caso Ágora.....	63
¿De qué trata una escuela inclusiva?.....	64
La creación de culturas inclusivas/ clima institucional	65
Elaboración de políticas inclusivas/ creencias.	66

Desarrollo de prácticas inclusivas	67
Particularidades y evaluación.....	68
Conclusiones	73
Referencias.....	74

INTRODUCCIÓN

La discapacidad psicosocial es una de las más relegadas e ignoradas incluso dentro del marco de la inclusión, es por ello que a lo largo de esta Tesis se hace un recorrido dentro de un estudio de caso en una institución cuya trayectoria tratando temas de la salud mental los orilla a emprender un proyecto para ofertar educación abierta inclusiva para los sujetos con discapacidad social.

A través de una adaptación al Index de Inclusión se orientará el trazo del proyecto para señalar las fortalezas y debilidades existentes, y así, una vez que se emprenda, poder alcanzar un nivel óptimo de inclusión educativa.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Planteamiento del problema

En la actualidad el tema de la vulnerabilidad y en particular la exclusión social adquiere dimensiones alarmantes, existe paralelamente un interés en proveer soluciones y atender la demanda de ambientes inclusivos, sin embargo en muchas ocasiones las propias instituciones se encuentran sin sistemas ni rutas claras para conseguirlo, incluso en ocasiones este mismo sistema educativo perpetra la discriminación e incrementa la brecha para estudiantes con necesidades especiales y alumnos regulares.

En México existen grandes avances hacia la educación inclusiva, sin embargo en muchos de los casos las escuelas aún parecen estar pensadas para un grupo de población homogénea en términos de nivel académico, cognitivo o de culturas y grupos sociales determinados (Ariño & Llopis, 2011).

Sánchez-Blanco (1997) afirma: en el proceso de investigación hay que aprender “no solo a ser críticos/as con la realidad, sino también a aceptar que la realidad sea crítica con nosotros/as” (p. 273) en lo que respecta a la realidad educativa no sólo basta con querer alcanzar ambientes inclusivos, si no con diseñar programas y planes que aprehendan la inclusión desde todos los ángulos atendiendo las necesidades particulares de cada centro.

Para el caso que ocupa a esta investigación, nos hemos centrado en una institución cuyo objetivo es convertirse en centro de apoyo escolar para el sistema de INEA, atendiendo alumnos regulares pero en particular para atender la demanda de alumnos con discapacidad

psicosocial, quienes por las particularidades de las condiciones en las que se desenvuelven, no siempre tienen la posibilidad de mantener el ritmo de un sistema escolarizado regular.

En la actualidad el interés a nivel internacional es el de incidir en las políticas públicas orientadas a la inclusión de personas que padecen discapacidad psicosocial (Pedersen, 2009). La Organización Mundial de la Salud (OMS) prevé que ésta será la tercera causa de discapacidad en el mundo causada, entre otros factores, por el estrés y la violencia sistemática que se viven en el mundo, y nuestro país no es la excepción. En México el consumo de drogas está causando principalmente en la población adolescente esquizofrenia, bipolaridad y depresión, enfermedades que derivan consecuentemente en una discapacidad psicosocial (Trejo, 2010)

Esto al manifestarse en edad escolar, puede interferir con los estudios de los jóvenes que la padecen; imposibilitando así una de las actividades que lo formará para la inclusión laboral y social.

A su vez, limita el manejo de exigencias de la vida tanto personal como social conflictuando el desarrollo de roles sociales así como su inserción en el campo educativo y laboral. Esto, en interacción con diferentes factores y barreras sociales, (estigma, rechazo social, insuficiencia de recursos de atención y soporte social, etc.), pueden dar lugar a que muchas de estas personas estén en riesgo de desventaja social y marginación (aislamiento social, desempleo, falta de vivienda, exclusión social) (Mingote, Pino, Huidobro, Gutiérrez, Peciña & Gálvez, 2007).

En México, hay actualmente un grave déficit de atención en el rubro de la salud mental, no hay estadísticas sobre la cantidad de personas con discapacidad psicosocial debido a que no está adecuadamente diagnosticada y porque el estigma social causa, muchas veces, que estas personas sean ocultadas por sus propias familias (Fernández, 2010).

Esta invisibilidad es inaceptable en un Estado de derecho porque genera violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de estas personas, a su integridad, a su dignidad y a su autonomía, debido al riesgo de estigmatización, discriminación y vulnerabilidad que esta condición les implica, al verse obstaculizadas para desarrollarse plenamente en sociedad (Arabian, 2010)

La existencia de instituciones que parten del modelo inclusivo y pretende dar entrada a estos sujetos al sector educativo y laboral nos lleva a pensar en el interés que existe por la normalización de las vidas de todos los educandos. Trabajar con la inclusión a la diversidad en el ámbito educativo, especialmente con las personas con discapacidad psicosocial, resulta en una oportunidad de aprendizaje en la cual se valoren las diferencias.

La escuela como espacio de encuentro e igualdad de oportunidades para el alumnado representa un lugar en que el respeto y aceptación de la diversidad deben encontrar cabida puesto que es ahí donde se crearán relaciones sociales importantes así como se desarrollará el desempeño educativo que orientará a la inclusión social y laboral en un futuro. Es por ello que el plan de abordaje de esta investigación es ahondar en las creencias y clima institucional tomándolas como ejes de análisis en el modelo inclusivo.

El propósito es apuntar a un diagnóstico en la fase del proyecto de planeación, a un año de abrir sus puertas, para favorecer el modelo inclusivo que pretenden implementar y generar ambientes más inclusivos dentro de esta particular institución, a través de un diagnóstico a través de una entrevista abierta semi estructurada con base al Índice de inclusión y posteriormente la elaboración de un reporte de debilidades y fortalezas que arroje parámetros para trazar un plan de educación inclusiva para la apertura de esta modalidad escolar.

La presente tesis posibilitará brindar herramientas metodológicas y analíticas para instituciones que se encuentren en igualdad de circunstancias de tal manera que pueda replicarse la propuesta de diagnóstico y plan de trabajo, haciendo las adecuaciones necesarias.

Antecedentes

En la actualidad el tema de la vulnerabilidad y en particular la exclusión social adquiere dimensiones alarmantes. Existe paralelamente un interés en proveer soluciones y atender la demanda de ambientes inclusivos, sin embargo en muchas ocasiones las propias instituciones se encuentran sin sistemas ni rutas claras para conseguirlo, incluso en ocasiones este mismo sistema educativo perpetra la discriminación e incrementa la brecha para estudiantes con necesidades especiales y alumnos regulares.

En México existen grandes avances hacia la educación inclusiva, no obstante en muchos de los casos las escuelas aún parecen estar pensadas para un grupo de población homogénea en términos de nivel académico, cognitivo o de culturas y grupos sociales determinados (Ariño & Llopis, 2011).

Para el caso que ocupa a esta investigación, nos hemos centrado en una institución cuyo objetivo es convertirse en centro de apoyo escolar para el sistema de INEA, atendiendo alumnos regulares pero en particular para atender la demanda de alumnos con discapacidad psicosocial, quienes por las particularidades de las condiciones en las que se desenvuelven, no siempre tienen la posibilidad de mantener el ritmo de un sistema escolarizado regular y para quienes es necesario.

La discapacidad psicosocial a pesar de no ser un fenómeno de reciente aparición, está muy poco reconocida o documentada, al considerarse como “invisible” por la ausencia de manifestación en el cuerpo de manera tangible y normalizarse por la falta de indicadores físicos para reconocerse visualmente (Fernández, 2010).

Sin embargo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas la reconoce y afirma que enfermedades como la depresión o la esquizofrenia generan discapacidad psicosocial.

En la actualidad el interés a nivel internacional es el de incidir en las políticas públicas orientadas a la inclusión de personas que padecen discapacidad psicosocial (Pedersen, 2009).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) prevé que ésta será la tercera causa de discapacidad en el mundo causada, entre otros factores, por el estrés y la violencia sistemática que se viven en el mundo, y nuestro país no es la excepción.

En México el consumo de drogas está causando principalmente en la población adolescente esquizofrenia, bipolaridad y depresión, enfermedades que derivan consecuentemente en una discapacidad psicosocial (Trejo, 2010)

Esto al manifestarse en edad escolar, puede interferir con los estudios de los jóvenes que la padecen; imposibilitando así una de las actividades que lo formará para la inclusión laboral y social.

Dentro de los avances en incorporar la educación inclusiva en el sistema, uno de los documentos con aval internacional en esta área es el Índice para la Inclusión, elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000. Publicado en el Reino Unido a cargo del Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Se adaptó al español 2 años más tarde, traducido como Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

El propósito de este documento se encarga de la identificación de barreras para la permanencia, participación y éxito en el aprendizaje mediante el análisis del proyecto educativo y las prácticas docentes.

La esencia del Índice recae en evaluar tres dimensiones: la cultura, la política y las prácticas en relación a la educación inclusiva; y una de sus virtudes es la flexibilidad que ofrece dependiendo de las necesidades de cada institución.

En la presente tesis se hace una adaptación de esta propuesta partiendo de la teoría y tomando en cuenta estos tres aspectos:

Culturas: se refiere a los valores, creencias y actitudes de la comunidad escolar en torno al proceso de inclusión.

Políticas: se centra en el proyecto educativo (planificaciones, reglamentos, estilos de organización y funcionamiento) para determinar si esto beneficia o limita el desarrollo de contextos inclusivos.

Prácticas: se trata del análisis de procedimientos en aula (metodología, evaluación, recursos y apoyos). Dentro de este se evalúa también el rol del equipo docente.

El Índice consta de cinco etapas y para ellas se requiere la total participación de los agentes inmersos en la escuela a intervenir. Es por ello que en el caso particular de esta investigación, se hace una adaptación por condiciones externas a la presente que impiden que el proceso se lleve a cabo en su totalidad y que se explican más adelante.

La primera etapa se refiere al inicio del proceso del Índice, donde a través de los indicadores planteados se detectan las barreras para el aprendizaje y la participación y se definen prioridades; en la segunda etapa, se analiza la situación real de la escuela y se escogen aspectos que la institución considera susceptibles de cambio; a partir de este análisis se

elabora un plan de mejoras. En la etapa cuatro se implementa el plan y se lleva a cabo un proceso de evaluación en donde se asumen constantes acciones en beneficio del desarrollo de una comunidad inclusiva. La inclusión desde esta perspectiva, nunca se considera un proceso acabado, siempre hay opciones de mejoras (Booth y Ainscow, 2002).

Finalmente cuenta con una guía de mejoramiento educativo, en donde se plantean las siguientes preguntas: ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Cómo lo podemos hacer? ¿Cómo y con quién colaborar? ¿Qué capacitación necesitamos? ¿Cómo vamos a evaluar? Todo este proceso se hace en colaboración y cada uno de los agentes educativos asume su responsabilidad (UNESCO, 2009).

Contexto nacional, México.

En México, la implementación de propuestas como la del Índice están limitadas, sin embargo la Secretaría de Educación Pública provee a las escuelas particulares y públicas documentos para orientar el proceso educativo de calidad con el objetivo central de la inclusión para todo el alumnado.

En el año 2002 se implementó en México el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, como respuesta del gobierno federal a las demandas educativas especiales, proporcionando orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, esto constituyó una transición entre el rol de la educación especial en el proceso de atender a alumnos con necesidades educativas especiales y la nueva responsabilidad de la educación regular en la promoción de la integración educativa, como consecuencia de lo acordado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Con estas iniciativas se buscó establecer un marco regulatorio de los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país (SEP, 2006, 2012).

Uno de los documentos que se generó con la intención de proveer apoyos concretos a instituciones educativas fue la denominada “Guía Operativa de Contraloría Social del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, en el que se detallan procesos inclusivos y se destaca la responsabilidad de las instituciones

educativas para “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar equidad”.

En este documento se reiteran los servicios dirigidos a la población en situaciones de vulnerabilidad y se establece un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo a alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, 2011).

Una de las barreras de implementar este programa de controlaría social diseñado para nivel nacional y estatal es la poca flexibilidad y la generalización que existe al no hacer ninguna adecuación particular. Estas limitaciones generan tropiezos en el camino hacia escuelas inclusivas, y es por ello que trabajos como el presente pueden abrir caminos para orientar y acompañar en estos procesos.

Inclusión y discapacidad psicosocial.

La escuela como espacio de encuentro e igualdad de oportunidades para el alumnado representa un lugar en que el respeto y aceptación de la diversidad deben encontrar cabida puesto que es ahí donde se crearán relaciones sociales importantes así como se desarrollará el desempeño educativo que orientará a la inclusión social y laboral en un futuro.

La segregación y discriminación tiene una estrecha relación con la identidad colectiva, ya que al existir una percepción homogénea del colectivo “nosotros” requiere la existencia de reconocer a unos “otros” que tendrán diferencias que validarán la propia identidad con objeto de reapropiarse del poder de construir y evaluar autónomamente la propia identidad (Giménez, 2005). Al establecerse una distancia entre el sujeto considerado normal, y el reconocido como diferente y por tanto no perteneciente, se crean espacios en los que el sujeto con discapacidad psicosocial no puede integrarse de manera óptima.

Algunas de las manifestaciones de discriminación hacia personas con discapacidad psicosocial son las de trato inequitativo y ser consideradas de menor valía; dichas actitudes discriminatorias y estigmatización no existen solamente por desinformación, ya que como muestra la investigación de Sartorius (1998), el personal de salud también comparte la valoración negativa de estos sujetos. El personal especializado en salud mental también considera innecesario invertir en la rehabilitación pues consideran esto algo sin remedio como lo ilustra el trabajo de Tipper (2006).

Las personas afectadas por enfermedades mentales con síntomas más evidentes para el resto de la población sufren más los efectos del estigma, situación que se ve reflejada en una calidad de vida disminuida debido a sus relaciones sociales. Esto sucede en gran medida por una falta de claridad de la población en general de representarse los padecimientos mentales (Farina y Fisher, 1982: 40 y 49, Townsend, 1975; OMS, 1959:11;).

Al respecto de la reinserción social se encontró evidencia de que el estigma es considerado para los pacientes psiquiátricos un obstáculo. (Angermeyer, 2004; Redfield, 2006).

Otros estudios sugieren una variación en el estigma de un padecimiento otro; de forma que la depresión es más aceptada mientras la esquizofrenia sigue generando respuesta negativa (Räty, Hannu, Seija Ikonen y Kirsi Honkalampi, 2006).

Investigaciones similares, estudian y deconstruyen los significados anclados a las creencias y a la discriminación tanto en las personas afectadas por estos padecimientos, como de sus familiares cercanos (Flores-Palacios et al., 2008).

La Organización Mundial de la Salud (2005), destaca que en el modelo social de la discapacidad, se argumenta que las barreras a la participación son causas importantes de la discapacidad. Así la discapacidad, no se entiende como un proceso que tiene origen en el individuo, sino más bien en procesos sociales amplios: en la interacción interpersonal e interinstitucional, en las oportunidades que ofrece el medio social (Jiménez, 2004).

Incluir a los sujetos con discapacidad psicosocial en la dimensión escolar es trabajar los contextos para satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él; tomar la inclusión como una actitud y una forma de ver la vida empezando desde la escuela, permitirá a los jóvenes desarrollarse tanto laboral como socialmente.

De acuerdo a Díaz y Fernández (2005) se tomará inclusión como una nueva alternativa orientada hacia la innovación, que reconozca y atienda la diferencia y la complejidad de las discapacidades, en particular la que nos interesa, la psicosocial.

En esta tesis sólo se abordará la etapa de análisis de la Institución como estudio de caso y un breve diseño de plan de acción por cuestiones de tiempo y recursos, así como de disposición y política del centro educativo donde se realiza.

Objetivos de investigación

El objetivo de esta investigación es el análisis del proyecto educativo de una Institución que pretende ofertar la modalidad de Secundaria y Prepa abierta semi escolarizada dentro de un marco incluyente para la discapacidad psicosocial.

El propósito es determinar potencialidades y puntos clave en el proyecto, para, a partir de ello puedan delimitar la propuesta de un plan de acción, a realizar fuera del itinerario de esta investigación, acorde a las necesidades de la institución. Por lo tanto, se pretende:

- Determinar si se conoce el modelo inclusivo y de qué manera es viable aplicarlo en el contexto del Instituto.
 - Reconocer las fortalezas de acuerdo al Índice para la inclusión educativa.
- Reconocer las debilidades y puntos a trabajar dentro del marco de los dos rubros abordados.
- Identificar un plan de trabajo con base en ellas a partir de la elaboración de un diagnóstico a entregar en la Institución.

La pregunta general del estudio es la siguiente:

- ¿Cuáles son las características del proyecto de la institución y cuál es su relación con el desarrollo de un modelo pedagógico fundamentado en la inclusión educativa?

- ¿De qué manera se puede optimizar en la institución un proyecto inclusivo que favorezca el pleno desarrollo educativo y social de los sujetos con discapacidad psicosocial?

El estudio se estructura tomando en cuenta 2 unidades de análisis: creencias y clima institucional. De tal forma que de estas surgen preguntas específicas que impactan en la respuesta de la pregunta general. Estas son:

- ¿Cuál es el nivel de inclusión en éste y cuáles son las áreas de oportunidad y fortalezas?
- ¿Cuáles son las ideas, pensamientos o sentimientos generados en los participantes en relación al proceso de atender a la diversidad, en particular a las personas con discapacidad psicosocial?

Justificación

En esta tesis, llevada a cabo mediante una metodología de evaluación de características del proyecto en relación a la inclusión, se pretende que a partir de un punto de partida favorable, el desarrollo de las prácticas educativas sea óptimo en relación a un modelo pedagógico basado en la inclusión.

La autoevaluación institucional permite apuntar a acciones concretas que permitan la generación de ambientes más inclusivos.

Una situación clave para comprender lo que sucede desde la pragmática de la educación, refiere al programa de Escuelas de Calidad; en el Estado de Morelos son 400 escuelas las que están incorporadas a este programa, de las cuales el 32% atienden por lo menos a un alumno con discapacidad. Con base en programas generales de funcionamiento, la idea de lo que es una escuela inclusiva queda mermada por no atender las particularidades, por lo que el conocimiento de sí mismos queda de lado, no atendiendo las necesidades del contexto educativo donde se implemente (SEP, 2010).

Existe poca o nula atención a la discapacidad psicosocial, sobre todo en el marco de la educación inclusiva, en la que esta discapacidad es invisibilizada y convertida en estadísticas de deserción. La visión de la Institución, llamó la atención de esta investigación en el sentido de que es un proyecto ambicioso en el que se parte del conocimiento de las necesidades de sujetos con dicha discapacidad en el área de la educación y que pretende dar respuesta.

Abordarlo desde la etapa de planeación permite cimientos sólidos y dar pauta a instituciones similares para replicar la presente tesis dentro de las particularidades en que se encuentren. Iniciar este proceso permite avanzar hacia la inclusión de manera efectiva.

Este estudio plantea una metodología de evaluación de características institucionales a través de una adaptación del Índice de inclusión que impactan en el desarrollo de un modelo pedagógico basado en la inclusión, asumiendo que un favorable punto de partida para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas radica en la información para poder plantear acciones concretas que permitan la generación de ambientes más inclusivos.

El objeto es esclarecer cuál es el clima institucional y las políticas dentro del marco educativo inclusivo que ofertan. Esto nos orientará al diseño de un diagnóstico que pueda orientar como proyecto futuro una propuesta de abordaje que permita el replanteamiento y fomente una significación positiva e ilustrada que genere clima institucional, creencias y prácticas (cuando el momento sea el adecuado) inclusivas favorables dentro de este instituto.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

De la locura a la discapacidad psicosocial

La marginación, exclusión y estigmatización son de los problemas más graves que han enfrentado históricamente las personas con discapacidad mental o psicosocial. Desde la concepción de los locos como seres poseídos por fuerzas y poderes sobrenaturales –fueran éstos dioses o malignidades demoniacas– hasta la asociación de los trastornos mentales con pecados, vicios y crímenes, estas conductas han sido consideradas como desviaciones de las normas y comportamientos sociales aceptables, y a quienes las presentan, un peligro tanto para sí mismos como para la sociedad (Stucchi-Portocarrero, 2013).

La discapacidad psicosocial es la limitación de las personas que padecen disfunciones temporales o permanentes de la mente para realizar una o más actividades cotidianas o para ejercer sus Derechos Humanos. Está causada por la influencia del entorno social a falta de diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado de disfunciones mentales tales como: depresión, bulimia, anorexia, trastorno obsesivo-compulsivo, etc. Este término deriva del modelo social, que toma en cuenta el enfoque de Derechos Humanos y no solo el enfoque médico, por lo que visibiliza la condición social de las personas que padecen disfunciones mentales (Fernández , 2017)..

El término "enfermedad mental" fue acuñado de manera humanitaria para replantear a aquellos trastornados psíquicamente equiparando su condición a la de los que padecían enfermedades físicas reconocidas médica y socialmente lejos de estigmas como el de brujas y "locos" (Focault, 2006). El replanteamiento de dicha etiqueta nos lleva a cuestionar cual es el origen de la distancia existente de comparar las enfermedades físicas de las psíquicas; quizá la condición de las enfermedades mentales de incurables (y sin embargo tratables) surge como amenaza para la representación social que genera. Cuando decimos "loco" usualmente nos referimos a aquello que se distingue claramente de la razón, usado como adjetivo calificativo y sustantivo, la locura ha sido considerada indistintamente sinónimo de: furor, manía, delirio, rabia, frenesí, alienación, entre muchas otras. La Real Academia establece que locura es: "1. Privación del juicio o del uso de la razón. 2. Acción inconsiderada o gran desacierto. 3. Acción que, por su carácter anómalo, causa sorpresa. 4. Exaltación del ánimo o de los ánimos, producida por algún afecto u otro incentivo". (RAE, 2016)

En la presente investigación el término "loco" será utilizado como categoría ontológica que no precisamente refiere a un conocimiento total de lo que pertenece a la clasificación científica de las enfermedades psíquicas, si no al concepto social, culturalmente construido que no es equiparable al concepto de «enfermedad mental». Todas las sociedades poseen un sistema simbólico, como han señalado Sperber (1974) o Durand (1971), formado por un sistema de creencias compartidas que se pueden plasmar en una mitología, una teología y una religión, o simplemente en sistemas de metáforas de tipo político y social que constituyen el entramado en que se generarán vínculos sociales, de modo que estos sistemas de símbolos

no son descripciones del mundo real, si no interpretaciones que otorgan sentido a la vida de los sujetos.

Así construida por sociedades la coloquialmente llamada “locura” no podría considerarse una "variable científica ahistórica", sino una "construcción social altamente variable" (Gutting, 1994:332). De acuerdo a Foucault la locura era una dimensión inexplorada de la que había que investigar cómo eran reconocidos, marginados, excluidos de la sociedad, internados y tratados los locos; qué instituciones estaban destinadas para acogerlos, y para retenerlos, para tratarlos algunas veces; qué instancias decidían su locura y según qué criterios; qué métodos se empleaban para someterlos, castigarlos o curarlos; resumiendo, en qué entramado de instituciones y de prácticas se encontraba atrapado y definido a la vez el loco (Foucault, 1992:423).

Con el designio de ello como algo cargado de negatividad surge la necesidad de explicar sus causas atribuyéndolo a lo diabólico, mágico, delictivo, a lo relacionado con las drogas y a lo marginal; mientras que la consideración de la locura como enfermedad mental resulta algo relativamente reciente que orienta un estudio más científico.

Durante la mayor parte de la historia de la humanidad y en la mayoría de las civilizaciones, a los trastornos psíquicos se les ha considerado una condena; a los enfermos, culpables; y a los encargados de su atención, inquisidores, cuya misión era librar a la sociedad del mal (Márquez, 2010).

La humanidad desde tiempos muy remotos ha ubicado el cráneo humano como el que guarda los misterios del comportamiento, tal es el caso de los cráneos trepanados encontrados con especial profusión en las Islas Canarias, el Norte de África, Rusia, Perú y Bolivia. Se sugiere que dicha práctica tenía como finalidad cambiar la conducta del individuo. La intención de exorcizar al demente no es, ni mucho menos, exclusiva de aquellas culturas, muchas otras comparten la manera de afrontar la locura con la expulsión de estos por medio de agujeros en el cráneo.

La concepción de la locura como un fenómeno sobrenatural se mantiene hasta que Hipócrates (460-377 a.C.) señala por primera vez un posible origen natural de ésta asociando directamente el mal mental a las enfermedades del cuerpo.

En la Grecia clásica el teatro ocupa un lugar terapéutico, mientras que los sofistas consideran el diálogo y la lectura como curativas.

Asclepiades, nacido en el 124 a.C., sugiere por primera vez la influencia del ambiente en el comportamiento patológico, considerando incorrecto el trato inhumano hacia los enfermos mentales. Además, distinguió entre alucinaciones, ilusiones y delirios, y propuso una división entre males mentales crónicos y agudos.

Tiempo más tarde Galeno (130-200 d.C.), sintetizó todos los conocimientos de sus antecesores y realizó una nueva clasificación de los trastornos de la psique en causas orgánicas o mentales.

Comienza entonces una división entre oriente y occidente, pues mientras por un lado en el año 792 en Bagdad se construyó el primer hospital psiquiátrico de la historia, en el mundo cristiano-occidental no fue sino hasta 1410 que se construiría el primer manicomio, el Hospital de Santa María o dels Ignoscents, Folls e Orats, fundado en Valencia.

Dichos avances se vieron opacados por el oscurantismo en la Edad Media; pues como podemos observar los avances y conceptos alrededor de la locura no tienen un progreso lineal o simple.

Durante esa época, gran parte del Renacimiento y, en algunos lugares, incluso hasta el siglo XVIII, la locura regresa al misterio y lo negativo. La creencia de la existencia de posesiones demoniacas era incuestionable por parte de los religiosos y el trato dado a los sujetos poseídos al considerarlos como aquellos que contenían dentro de sí el mal en sí mismo por lo que era de tortura y encierro.

Es entonces donde el término locura como tal aparece para referirse a los que salían de la norma; asociados a la brujería y lo demoniaco.

La Inquisición fue un órgano específicamente creado para tratar esta problemática, disfrazando la falta de alienación a las normas de la época o una no aceptación por parte de

la iglesia. La diferencia de señalar a alguien como loco o hereje posicionaba al sujeto como víctima o criminal y dejaba esta decisión a las autoridades.

Comienza aquí la diferencia por género del loco como poseído por fuerzas demoniacas a ser exorcizado como víctima de tales males y a la loca como bruja que era culpable de su herejía y merecía morir.

Durante la Revolución Francesa Philippe Pinel (1745-1826), considerado una de los padres de la psiquiatría, destituye el término loco por el de alienado y confiere rango científico al tratamiento de la psique enferma. Elaboró también una completa clasificación de los trastornos mentales -que podían tener la categoría de melancolía, manía, demencia o idiocia-, y sentó las bases de un tratamiento moral de la mente que debía seguir los mismos protocolos que los tratamientos físicos para el cuerpo. Además, sugirió la creación de cuerpos médicos especializados e instituciones exclusivas para el cuidado y curación de los enfermos psíquicos, que son el precedente de los hospitales psiquiátricos de hoy.

Es a partir de ello que el estudio científico de la locura reconoce figuras como Emil Kraepelin (1856-1926), que acometió un mapa metódico de la psicopatología que aún se utiliza; Sigmund Freud (1856-1939), creador de la teoría psicoanalítica, iluminador del inconsciente; y Karl Jaspers (1883-1969), fundador de la psicopatología moderna, dan forma al actual acercamiento de la enfermedad mental desde el punto de vista de las ciencias positivas y de la razón.

Sin embargo el avance en su tratamiento y concepción no dista tanto de los días en que el término estaba cargado de prejuicios y por tanto las prácticas no eran menos que discriminatorias como lo son hasta la fecha.

Institucionalización del loco, ¿un lugar de reclusión o de tratamiento?

Hablar de las instituciones que desde una posición de poder nombrarán, catalogarán y significarán la locura, nos permite entender la veracidad del concepto que la sociedad aprehenderá.

Históricamente se han etiquetado los sucesos o enfermedades de la vida cotidiana. Introducir las características parecidas en una palabra que les contenga para facilitar el entendimiento de la polaridad, de modo que se buscan palabras para designar a los sentimientos, las

acciones, los comportamientos (Focault, 2006). Entre esas palabras encontramos “anomalía” y “norma”.

De acuerdo con el discurso médico hay ciertos sucesos que no se esperan, alteran la continuidad de la vida, a dichas situaciones se les da el nombre de anomalías. Por otro lado se considera normal lo esperado, lo predecible, lo encontrado dentro del promedio de lo que ocurre, lo que sería ideal que sucediera así como el comportamiento que no se altera (Martínez, 2010). Entonces cuando una desviación del curso o anomalía se presenta es necesario, de acuerdo al discurso médico, erradicarla, hacer que el organismo funcione de acuerdo a la norma.

Si la anomalía es ignorada por el que la vive, éste puede considerarse en salud, es decir la idea de anomalía sirve para indicar que una cosa está o no dentro de la norma, es decir es normativa, de acuerdo a esto se puede decir que no es la anomalía en sí misma la que excluye al paciente, sino la idea de que dicha anomalía le impide al sujeto las funciones orgánicas y sociales que se encuentran dentro de la norma, lo que produce un estigma de falta o inconclusión, crea la ilusión de lo anómalo diferente al resto y la necesidad de reubicarse dentro de la normalidad (Veyne,2009).

En el caso de los pacientes psiquiátricos el estigma de lo anómalo ayuda a que se separe “enfermo”/”sano” tal separación puede ser perjudicial debido a que la abstracción de un individuo, en su medio social, no hace más que incrementar el estigma, en lugar de tratársele como persona se le trata como objeto en falta, para que la anomalía llegue a considerarse patológica es necesario un sentimiento de sufrimiento al respecto, cuando se excluye la anomalía no se hace más que aumentar el estigma, y el sentimiento de incompletud se crea en tales circunstancias ...“sentimiento directo y concreto de sufrimiento y de impotencia, sentimiento de vida contrariada” (Canguilhem, 1943).

Ésta no atenta de manera directa contra la vida, sino con su funcionamiento ideal, la anomalía no es patológica si no implica un sentimiento de inconformidad en quien la vive. Se coloca entonces a las personas en conflicto como los enfermos sin reconocer que la enfermedad es parte de la vida, se priva entonces al ser humano de su relación con la enfermedad y su entorno.

Desde la antigüedad, en Grecia la locura ha sido considerada una enfermedad, en occidente el encierro de estos denominados enfermos en hospitales obedecía a los valores cristianos de la caridad y la misericordia, basados en el paradigma de que la salvación del alma de los ricos llegaría por la asistencia de los desvalidos y pobres. Sin embargo para el caso particular de la locura, las razones son de orden social, buscando mantener la tranquilidad pública por encima del aspecto médico (Tropé, 1996:307–318).

Las razones por las que eran admitidos los locos en los primeros hospitales varía desde la parte que involucra razones de salud, hasta grupos de conducta desviada entre los que se encontraban: los enviados a la Inquisición, los criminales, o los vagabundos que “hacían locuras” por las calles como causar destrozos, atentar contra sus semejantes, provocar escándalos o transgredir el orden moral (López, 1988:50–79).

Podemos destacar que lo que preocupaba era despejar las calles de “lo invisible”, ocultar todo lo que saliera de la norma o perjudicara el orden social.

Entre los siglos XV y XVIII la locura se abordaba desde diferentes perspectivas; la Iglesia recurría a los exorcismos pues aludía la causa a demonios. Los curanderos y hechiceros por su parte usaban hierbas medicinales así como prácticas supersticiosas; mientras que los médicos y boticarios encomendaban estrictas dietas, duchas de agua fría en la cabeza y recurrían a las tan temidas sanguijuelas, por mencionar algunas (González, 1994:79–133; Porter, 2003:21–66).

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, en Francia, Inglaterra e Italia surgieron los primeros alienistas, quienes sostenían que a partir del aislamiento y la terapéutica llamada “tratamiento moral” podrían reintegrar a la sociedad a los desdichados por los que la medicina no había podido hacer nada.

El tratamiento consistía en una relación médico-paciente que hiciera surgir la razón, reconducir su voluntad para hacer innecesario el uso de la fuerza y que el aislamiento por sí mismo curara al “enfermo” (Vásquez Rocca, 2012).

El tratamiento moral sirvió para legitimar a esta naciente psiquiatría como el conocimiento experto en los trastornos mentales, y descalificar las prácticas médicas y no médicas que habían estado dirigidas a la locura durante siglos. La invención del manicomio supuso una

ruptura con la tradición de asilo y custodia que mezclaba razones caritativas, médicas y de defensa social para hacer de esta institución un espacio esencialmente terapéutico dirigido por médicos y donde el confinamiento se constituyó en el factor clave de la curación, pues al aislar al enfermo del mundo exterior quedaba alejado de las personas, los hechos o las pasiones que podrían haber originado su locura (Sacristán, 2009).

A pesar de que observamos que la locura encuentra un lugar, este sigue siendo percibido como un lugar de encierro pues de lo que se trataba era de depurar a la sociedad de todo aquello que alterara la normalidad a la que estaba sometida.

Es a partir de ese momento que a partir de las nosologías médicas, los alienistas, el tratamiento moral, el manicomio y el alienado, es decir el enfermo, se empieza a construir la especialidad que trataría la locura.

Las instituciones de internamiento manicomiales son descritas por Basaglia como centros de reclusión para personas indeseables para la sociedad, comparaba los manicomios con las cárceles, menciona que ambas instituciones mantienen fuera de lo visible a las personas incómodas para la sociedad, entonces se recluye a todas esas personas indeseables en instituciones totales.

Un manicomio es, entonces el lugar en que se atiende, pero más que nada se contiene a peligrosos y diferentes, asociando estas dos variables lo que explica la necesidad de apartarlos para buscar las causas que expliquen esa desviación de la normalidad (Porter, 2003:67-68). Por ello hablar de locura es todo aquello percibido como intolerable o amenazante para la sociedad y por tanto necesita ser contenido y distanciado de la sociedad misma.

No obstante, hablar de Instituciones de internamiento como formas de exclusión social nos remite necesariamente a Foucault y la historia de la locura (1990), debido a que depende de cómo se piensa al loco son las respuestas sociales e institucionales que se tienen frente a él, el padecimiento mental se ha ido constituyendo históricamente, el enfermo mental es una construcción que tiene vigencia aún en el siglo XXI, es importante saber cómo se llegó esa concepción en el tiempo.

En este sentido, el espacio destinado a vigilar y contener a estos sujetos percibidos por la mayoría de las sociedades como peligrosos y diferentes es el manicomio, en donde se les aísla para posteriormente buscar explicación a la desviación de la normalidad. (Porter, 2003:67–68).

Incorporar una validación como la de la medicina sólo incrementa la línea divisoria entre “lo otro” a la vez que establece una pauta desde el paradigma científico que justifique los comportamientos hacia los “enfermos mentales”.

La historia de los manicomios comenzó en el siglo XVI con el gran encierro que como señala Foucault (1976) tuvo lugar en los Hospitales Generales, en los que eran encerrados criminales, prostitutas, vagabundos, enfermos mentales, personas sin hogar y toda aquella persona que se atreviera a salir de los estándares de productividad y armonía que se pretendían en la época; así a partir de 1656 todos aquellos que no cumplieran con la norma establecida socialmente serían encerrados.

A éste tipo de encierro en que la institución provee a sus usuarios de un lugar dónde dormir, comida, y tratamiento psiquiátrico se les denomina instituciones totales, es decir se deberían hacer cargo de las necesidades del individuo.

En 1789 los ideales de la Revolución francesa “Libertad, Igualdad, Fraternidad” tuvieron repercusiones en la manera en que la sociedad de ése momento histórico pretendió tratar a los enfermos mentales, entonces cambia la concepción teórica de indeseables a personas alienadas, insanas, es decir se les pretende dejar de ver como un puñado de indeseables y Pinel pretende tratarles como seres vivos, sin embargo éste cambio de pensamiento no tuvo repercusión directa en la práctica de los hospitales, únicamente se clasificó por sectores, pero no se rehabilitó a las personas para que se integraran a la sociedad.

De acuerdo a Foucault (1976), esto marcó pauta para percibir la locura como un problema moral de dimensiones éticas; en contraparte al exilio social al que estos sujetos eran sometidos. Sin embargo la locura como enfermedad continuó existiendo, pero en otro destino, el Hôtel-Dieu, un hospital donde entraban los locos considerados curables, experiencia que remitía a la tradición asistencial de fines de la Edad Media, pero que cohabitó con el internamiento, donde los locos no eran reclusos con fines terapéuticos (Foucault, 1990:1:75–210).

Mientras que Manuel Desviat describe el encierro como respuesta a la crisis social. Dice que “la psiquiatría y el manicomio surgen, en suma, en tiempos constituyentes del orden democrático contemporáneo.” (Desviar, 1994; 25) Cumplen funciones no necesariamente médicas, también de asilo y protección a los sectores más vulnerables de la población, despiertan marginación y castigo a sus habitantes ya que no están inscritos en la norma de lo aceptado socialmente.

A principios del siglo XIX los médicos que, como Esquirol, (médico francés artífice de la ley de 1838 que obligó al Estado a dar tratamiento a los insensatos) creyeron y alentaron la fundación de manicomios lo hicieron precisamente para luchar contra las actitudes de desprecio que se pudieran generar (Sacristán, C.:2009). La intención era continuar con el paradigma de asistencia social, auxiliando a los enfermos mentales como incapaces de valerse por sí mismos pues representaban un peligro tanto para ellos como para la sociedad; bajo esta lógica la segregación de la sociedad tenía sentido; y en algunos casos incluso la eliminación por los medios más insólitos, como entregarlos a los marineros para que se los llevaran lo más lejos posible a un destino incierto, en la enigmática Nave de los Locos (Foucault, 1990:13–74; Trepé, 1997:141–143).

La percepción en general era de sujetos cuya condición era definitiva e incontrolable de no ser por métodos de encierro que se practicaban, dejados junto a los animales en los establos, encerrados en un ático donde únicamente se les echaba comida, reclusos en las celdas de agitados de los hospitales, injustamente arrojados en calabozos o teniendo por destino el vagabundeo en las calles.

Por ello la creación de los manicomios simbolizaba un espacio de reconocimiento para los enfermos mentales en el cual movida por un espíritu humanitario y abiertamente reformista, les brindaba finalmente un trato digno y dirigido desde la ciencia (Novella, 2008:30).

La forma de tratamiento de las instituciones totales, entonces, no ha mostrado efectividad a lo largo de los años. Como se menciona anteriormente aparece como una cura temporal al problema de la locura.

La palabra locura, aparta a quien la padece y se le estigmatiza como “loco” por otro lado la palabra “loco” es en sí misma un estigma social que segrega al otro del ámbito de lo social.

Sin embargo cabría preocuparnos por lo que sucede tras los muros de lo que dibujaba una solución plausible para los sujetos enfermos mentales; ¿se trata de un lugar de exclusión o de un espacio en el que la psiquiatría se ha desarrollado?

Basaglia pone de manifiesto el conflicto de intereses que toma lugar cuando se pretende instaurar una nueva ideología psiquiátrica en una institución total, mientras que la pirámide jerárquica no se mueva, la institución seguirá bajo las mismas prácticas. Bajo ésta mirada dicho autor pretende un tratamiento diferente para los internos, propone humanizarlos; también aborda la problemática de instaurar nuevas ideologías en los centros psiquiátricos para que permitan una praxis humanizadora (Basaglia, 1983).

Sin embargo la práctica social del encierro no cambia, las instituciones totales están fundadas en la violencia de la prohibición, el control que se debe tener sobre las personas en la sociedad, los “deber hacer” que se reproducen en cada sociedad no permiten la pluralidad de visiones, se pretende como sociedad capitalista cuadrar al sujeto a los estándares sociales de bueno.

Ha habido interés por parte de diferentes teóricos de cambiar la realidad de las instituciones de encierro, hay instituciones de ex pacientes psiquiátricos que piden se les dé un trato diferente; éste tipo de instituciones insiste en las capacidades adaptativas de los sujetos, y de sus familias, promueven que exista una red de apoyo para los pacientes con experiencia psiquiátrica, que los ayude a recuperar sus habilidades sociales así como el reconocimiento de que cada persona necesita un proceso de acompañamiento post psiquiátrico diferente.

También hay quienes proponen como Basaglia, el cierre de los hospitales psiquiátricos, hay otras personas que promueven la creación de granjas comunitarias, que permitan el tratamiento al paciente como un ser humano con derechos y obligaciones sociales.

En el texto de Benedetto Saraceno, se propone la inclusión social como forma de tratamiento, el reconocimiento de los derechos y obligaciones del sujeto, tomado en cuenta como ciudadano para permitir el incorporamiento del mismo a la sociedad.

Con tal diversidad de tratamientos en el contexto mundial, que van desde el cierre de los hospitales psiquiátricos con métodos de reincorporación del sujeto a la vida social, hasta movimientos impulsados por ex pacientes psiquiátricos pasando por el abordaje

psicoanalítico que pretende dar al sujeto una manera de relacionarse con el otro a manera de aceptar la diferencia en la subjetividad de cada individuo.

Es importante especificar que en México se sigue teniendo un enfoque de encierro y segregación del sujeto con padecimiento mental, es decir, la historia de la salud mental en México comienza en 1910 con la apertura del manicomio “La Castañeda” por el Gral. Porfirio Díaz, se presentó como un proyecto que manifestaba el progreso de la Ciudad de México, potencial de una ciudad moderna, sus instalaciones eran extremadamente amplias y hubo aproximadamente 60 mil internos desde su apertura hasta su demolición en 1968; sin embargo la demolición del edificio, portador de innumerables leyendas urbanas de horror, abusos y exclusión social, albergaba no sólo pacientes psiquiátricos sino también personajes indeseables, caso parecido al del hospital general de la Salpêtrière en Francia.

Con el derrumbamiento del edificio, no hubo un cambio sustancial en la forma de tratamiento de los pacientes psiquiátricos en nuestro país, al contrario, se continuó con las formas de instituciones totales abriendo otros 11 hospitales o granjas de tratamiento comunitario en la ciudad de México que no muestran cambios sustanciales en el tratamiento de los pacientes.

Uno de estos lugares fue el Hospital Dr. Fernando Ocaranza, lugar donde inicialmente había aproximadamente 600 pacientes. En 1999 se inició un proceso de trabajo comunitario y se cambió el nombre a Villa Ocaranza con la finalidad de dar un tratamiento humanitario a los internos de ese centro, aun cuando todo eso quedó en meras intenciones pues en 2010 la CNDH emitió un informe sobre las condiciones de vida de los residentes de la institución, en el cuál estas condiciones fueron ignoradas

Discapacidad psicosocial e identidad social

De acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), la discapacidad se conoce como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia), de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano. Este término incluye déficits, limitación en las actividades y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de esta interacción con una “condición de salud” y sus factores ambientales y personales (OMS. 2001).

De acuerdo a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, el término “discapacidad” se refiere a “aquellos que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. (Asamblea General De Las Naciones Unidas, 2006).

De acuerdo a Trujillo, Cuervo y Escobar, podemos comprender la discapacidad desde diferentes modelos o perspectivas: el modelo individual que localiza el problema en el individuo e identifica las causas de este problema como resultado de limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas que se asume provienen de la discapacidad; y el modelo social de la discapacidad en el cual se reconoce el fracaso de la sociedad para ofrecer servicios apropiados y asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (Castro, Barrero, Marín & Martínez, 2009).

México al firmar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), asume la responsabilidad de apegarse a estándares internacionales que garanticen que las personas con discapacidad tengan acceso a espacios y mecanismos alternativos de intervención comunitaria que les permitan recuperar su vida social y productiva de forma digna, sin estigmas ni discriminación.

Como sociedad tenemos la obligación de hacer que estos derechos se validen a partir de construir la igualdad en las diferentes circunstancias que nos competen con el fin de crear ambientes inclusivos.

Es sabido que existe aún un gran estigma alrededor del sujeto con discapacidad psicosocial, por lo que resulta pertinente realizar una investigación que en el contexto mexicano ilustre de manera particular su implicación directa con las actitudes discriminatorias en ámbitos educativos, y de qué manera particularmente en jóvenes.

González-Rey señala: “la cuestión no es ver la representación asociada a determinado objeto, sino entender por qué ese objeto es vivido en esa forma” (2008: 240).

Es por ello que se elige en particular una institución dedicada a atender en particular la discapacidad psicosocial y que se interesa en brindar una oportunidad educativa para estos

sujetos quienes por las diversas etapas que viven pueden encontrar difícil la asistencia a un centro regular escolarizado.

Se trabajará con sujetos que se encuentren en la etapa de la adolescencia entendida esta como una etapa de transición de la niñez a la adultez, Erickson (2008) refería que se trataba de un periodo de moratoria social, en el cual se sitúan los sujetos hasta que empiezan a ejercer los roles de los adultos, como resultado de un proceso de adaptación que incluye diversos cambios de tipo físico y psicológico, esta adaptación según Izquierdo (2003) consiste en: una adaptación interna, que abarca ciertas necesidades psicológicas y una adaptación externa, que abarca ciertas necesidades de integración social.

En razón a que los adolescentes se desenvuelven la mayor parte del tiempo en el contexto educativo, las necesidades surgidas a este nivel son de gran importancia en esta etapa del desarrollo, debido a que es allí donde se fortalece la responsabilidad y autonomía de pensamiento y conducta; igualmente, allí el adolescente interactúa con sus pares logrando confianza y seguridad en sí mismo. (Castro, Barrero, Marín & Martínez, 2009).

Al ser este un sector de la población vulnerable a estas representaciones en las que la imagen psíquica y física forma parte de la búsqueda de su identidad y pertenencia a algún grupo. Como menciona Reguillo (2010) los jóvenes forman grupos para sentirse parte de algo que les otorgue aquella triada de “bienestar- sentido-pertenencia”.

Como diría Gilberto Giménez, la identidad es “un proceso subjetivo y frecuentemente auto reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto asignación de un repertorio de atributos culturales, generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2009). En este proceso existe una identificación con el otro, pero al mismo tiempo es la identidad que marca la frontera entre unos y otros, excluyendo a quienes a simple vista parecen diferentes a nosotros, o quienes no cumplen con lo que la sociedad predetermina.

Para Margarita Baz, la identidad: “tiene que ser atendida como un proceso siempre en construcción y reconstrucción a través de cual un sujeto va forjando la consciencia de su

singularidad, es decir va descubriendo su lugar en el mundo humano y estableciendo como consecuencia una peculiar relación consigo mismo y con el entorno” (Baz, 2000).

En la actualidad como lo menciona Rossana Reguillo (2010), enfrentamos una fractura de pertenencia que genera la formación de grupos, pues hoy en día los jóvenes buscan darle un sentido a su vida perteneciendo a diversos grupos sociales que les otorguen una seguridad y un reconocimiento ante los demás, requieren un fuerte sentimiento de identificación grupal para mantener un bienestar positivo, ya que esta identificación cubre las necesidades de “tener sentido” y pertenencia (Bettencourt & Dorr, 1997), es por esto que se da la formación de distintos grupos que junten a sujetos con ideas similares o bien con un objetivo en común, tal es el caso de las religiones o los grupos étnicos que agrupan a jóvenes con la esperanza de darles un lugar propio donde se sientan incluidos y reconocidos como sujetos con los mismos derechos.

El sujeto tiene que reconocer al otro para encontrar su identidad, por lo que al señalar al otro como no perteneciente, él puede formar parte de.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, se ha elegido recurrir a una investigación de tipo cualitativo, que nos permitirá obtener un acercamiento a los procesos de construcción de representaciones sociales así como la violencia ejercida desde las producciones de violencia reproducidas en el imaginario social y participes en la identificación y sentido de pertenencia en jóvenes.

De la segregación a la educación inclusiva.

Se denomina inclusión a toda actitud, política o tendencia que busque integrar a las personas dentro de la sociedad, buscando que estas contribuyan con sus talentos y a la vez se vean correspondidas con los beneficios que la sociedad pueda ofrecer. Este tipo de integración debe llevarse a cabo tanto desde el punto de vista económico, educativo, político, etc. (Definición mx 2016)

“La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones conscientes, voluntarias, reflexivas que requieren un esfuerzo, tanto cognitivo como

emocional, mucho mayor que el exigido por el capitalismo tradicional” (Tedesco, 2008, p. 15)

Desde la Conferencia protagonizada por la UNESCO (1990) en Jomtien, Tailandia, se perfiló la idea de una educación para todos; cuatro años más tarde y asumiendo la exclusión social como uno de los problemas más desafiantes de la sociedad actual, se realiza la conferencia de Salamanca, nuevamente organizada por la UNESCO (1994), en donde los países y organizaciones miembros, asumen el compromiso de desarrollar y/o promover sistemas educativos inclusivos, dejando como sustento que la intervención en los contextos escolares constituía la mejor oportunidad para construir una sociedad más igualitaria, justa y equitativa.

La inclusión entonces, no es el cambio de paradigma educativo que modifica los términos, ni la segunda etapa del modelo de integración educativa, es un proceso de transformación social.

Diversos autores (Echeita y Ainscow, 2011; Parrilla, 2002 y Stainback, 2004) coinciden en afirmar que la inclusión es cuestión de valores humanos, no de decretos y Pearpoint y Forest en esta misma perspectiva afirman que “la inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el ‘vivir juntos’, con la ‘acogida del extraño’ y con volver a ser todos uno” (2004, p. 15).

Podemos entender que entonces, que la inclusión es un proceso que da respuesta a una problemática social, es decir, la que se origina de su contraparte; la exclusión social.

Pero, ¿Qué es la exclusión social? El concepto de exclusión social se refiere a los procesos y situaciones que impiden la satisfacción de las necesidades básicas de las personas (trabajo, vivienda, educación, acceso a la sanidad) y su participación en la sociedad. Esto último subrayado ya que ahí el punto clave del concepto; literalmente es hacer a un lado a un grupo reducido de personas por no “encajar” del todo en una sociedad.

De acuerdo a Sandoval, Echeita, Simón y López (2010) la exclusión tiene que ver con la separación de grupos que son diferentes entre sí y homogéneos dentro de sí mismos, incorporándose una valoración que los hace diferentes en forma negativa, por lo que un grupo

es considerado mejor que otro, lo que genera en el grupo desfavorecido un sentimiento de no ser valorado en su comunidad.

Ante este planteamiento resulta evidente que esa exclusión social se expande a diferentes situaciones, siendo el contexto escolar uno de los más afectados; en donde se puede observar inequidad de oportunidades, propuestas de escolarización segregada en sistemas educativos especiales, fracaso o incluso maltrato escolar (Ministerio de Educación, 2010).

Este proceso de exclusión social es lo que se quiere inhibir con el fomento de procesos inclusivos, la idea es dejar de hacer diferencias entre grupos, dejar de pensar que la inclusión es un tratamiento a alumnos con discapacidad en un marco educativo regular, no pensarlo como una moda educativa y asumir que es la única opción para contribuir a la eliminación de barreras que fomentan la exclusión social como resultado de las actitudes y respuestas de la sociedad ante la diversidad.

Sin embargo, la educación inclusiva no es un proceso que se asimila de la misma manera por todos, cada uno desde su propia subjetividad y desde su propio contexto lo entiende de distinta manera y continúa siendo confuso para muchos.

“Por ejemplo, cada definición de educación especial y de necesidades educativas especiales (incluyendo la definición escocesa de “apoyo adicional”) de las que yo conozco, están basadas en una versión de la idea de que lo que proporciona la escuela debe satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes, mientras que unos cuantos en los extremos de la distribución normal tal vez requieran algo adicional o “diferente” de lo que está disponible ordinariamente” (Florian, 2017 p.32).

No obstante, existe a escala internacional un planteamiento desarrollado por la UNESCO, de lo que implica esta filosofía:

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea que niñas y niños deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. El énfasis está en el logro de una efectiva integración donde el sistema educativo tenga la capacidad de respuesta

institucional, curricular, pedagógica y comunitaria frente a las heterogeneidades constatadas en alumnas y alumnos. Uno de los principales desafíos radica en que las escuelas de diferentes perfiles y características, comunes y especiales, provean oportunidades de aprendizaje bajo ambientes inclusivos, compartiendo visiones, estrategias de atención, prácticas y recursos. Implica prioritariamente facilitar ambientes amigables y oportunidades reales de aprendizaje para cada niña, niño y joven por medio de reconocer, respetar y asumir la responsabilidad en atender la diversidad (UNESCO, 2008, p. 2)

Desde que se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (artículo 26), organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se encargaron de desarrollar un marco normativo internacional que reconoce la educación pública, gratuita y obligatoria como un derecho social inalienable y un bien público universal.

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola (Tomasevski, 2002: 16).

La negación del derecho a la educación provoca que las personas queden excluidas de los mercados laborales formales, puesto que se ha comprobado que hay una estrecha conexión entre los niveles de logro educativo y la estratificación ocupacional, de modo que los mayores niveles de instrucción de la población “generan resultados individuales y sociales muy positivos en la salud y la ciudadanía” (Gallart, 2006: 469).

La escuela pública, desde su amplia difusión durante el siglo XIX se erigió como la principal institución encargada de formar a los futuros ciudadanos.

Esta “maquinaria”, como la define Pineau (2009), históricamente combinó, en un equilibrio muy inestable, prácticas autoritarias y democráticas “que imponían derechos aun sin el acuerdo de los sujetos involucrados”.

Entre las circunstancias reportadas por los relatores de la ONU para el derecho a la educación, se encuentran: la pobreza, la marginación social, la desigualdad económica, el hambre, los

conflictos armados, la explotación infantil, las discriminaciones y la ausencia de financiamiento sostenido a la escuela pública por parte de los Estados, como lo han identificado.

Es una tendencia creciente evaluar las políticas públicas que diseñan e implementan las instituciones del Estado en el ámbito educativo desde una perspectiva que considere la garantía de los derechos de las personas.

En México, la situación normativa y jurídica actual define a la educación como un derecho fundamental consagrado en el artículo tercero de la constitución. Éste estipula que todo individuo tiene derecho a recibir una educación laica y gratuita que le permita desarrollar armónicamente todas sus facultades como ser humano, fomente el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. La cual recién garantiza también la inclusión en el capítulo II artículo 7:

II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:

a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;

b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;

c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y

d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud ("DOF - Diario Oficial de la Federación", 2019);

Así mismo en el capítulo III, artículo 16:

VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables ("DOF - Diario Oficial de la Federación", 2019);

Sin embargo, la educación inclusiva no es un proceso que se asimila de la misma manera por todos, cada uno desde su propia subjetividad y desde su propio contexto lo entiende de distinta manera y continúa siendo confuso para muchos.

No obstante, existe a escala internacional un planteamiento desarrollado por la UNESCO, de lo que implica esta filosofía:

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea que niñas y niños deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. El énfasis está en el logro de una efectiva integración donde el sistema educativo tenga la capacidad de respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria frente a las heterogeneidades constatadas en alumnas y alumnos. Uno de los principales desafíos radica en que las escuelas de diferentes perfiles y características, comunes y especiales, provean oportunidades de aprendizaje bajo ambientes inclusivos, compartiendo visiones, estrategias de atención, prácticas y recursos. Implica prioritariamente facilitar ambientes amigables y oportunidades reales de aprendizaje para cada niña, niño y joven por medio de reconocer, respetar y asumir la responsabilidad en atender la diversidad (UNESCO, 2008, p. 2)

Como la asimilación del término de educación inclusiva es diferente en cada sistema, Echeita y Ainscow (2011) plantean cuatro elementos que buscan ser un apoyo para aquellas organizaciones, directores de escuelas, docentes o cualquier agente social que esté intentando delimitar su propia definición al respecto. El primero de ellos hace referencia a entender la inclusión como un proceso que lleva su propio tiempo, no se pueden establecer cambios de manera inmediata, pues nuestro objetivo se relaciona con el cambio de creencias que generalmente están fuertemente arraigadas. En vez de dar lugar a frustraciones por el poco logro obtenido, se deben encaminar acciones concretas que paulatinamente respondan a la

diversidad y estimar las diferencias como aspectos de valor que con el tiempo logren cambios sostenibles.

En el segundo elemento explica cada uno de los factores esenciales del proceso de inclusión; invita a entender la presencia como el acceso físico, la participación, como las experiencias de calidad que se desarrollan en la escuela y el éxito, afianzado a los resultados reales de aprendizaje. En el tercer elemento aclara que la filosofía inclusiva debe asumirse para todo el alumnado; sin embargo, se debe poner especial atención a grupos en riesgo de exclusión por factores sociales, lingüísticos, culturales o intelectuales y comprometerse a asegurar su presencia, participación y éxito. Finalmente, el cuarto elemento resalta la importancia de identificar las barreras que impiden hacer efectivo el derecho de todos los alumnos de formar parte de una comunidad educativa.

Queremos destacar uno de los puntos que plantean Echeita y Ainscow (2011) y que constituye uno de los ejes centrales para el desarrollo de este estudio. Nos referimos a la influencia que ejerce la implementación de un modelo basado en la inclusión en el sistema de creencias de los docentes. Ainscow, Booth y Dyson (2006) señalan que la inclusión en los centros educativos debe comprender dos procesos importantes; por un lado, implica reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, y por el otro, aumentar la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad que se encuentra en su comunidad, de tal forma que pongan en marcha valores como la equidad, respeto y colaboración.

Para aumentar dicha capacidad en las escuelas se debe poner atención a la posición que asume la comunidad educativa en relación a la inclusión, dependiendo de cómo construya el centro su visión acerca de procesos inclusivos, y gestione acciones organizativas y metodológicas para hacer frente al desafío.

Sin embargo, por mucha información que tengamos a cerca de la exclusión, y sepamos como remediarla, es un hecho que el realizar un cambio, no solo implica querer hacerlo, sino trae consigo una serie de prejuicios, costumbres y creencias que, desafortunadamente, pesan más que las simples “ganas” de querer ser una sociedad inclusiva, a la cual, no estamos preparados para convertirnos.

La inclusión no sólo implica un cambio en la terminología, trae consigo un proceso complejo de transformación, que abarca a todos los agentes de la comunidad: maestros, directivos, alumnos, padres de familia, administrativos y comunidad en general

Y, entonces, ¿Cómo llevamos a cabo la transformación de una sociedad excluyente a la dichosa, y hasta utópica, incluyente?

Como se mencionaba anteriormente, el sistema de creencias es un elemento esencial para la gestación de acciones en pro de la inclusión. Sin embargo, éstas por sí solas no generan cambios, es necesario que los agentes educativos promuevan acciones específicas que paulatinamente vayan dando respuesta a la diversidad de alumnado la institución enfrenta día a día.

Como afirma Florian, Rose y Tilstone “la inclusión no es sólo acudir a un centro ordinario u obtener un trabajo. Es, sobre todo, oportunidad de participar en la vida diaria. Es vivir con integridad en cualquier situación social” (2003: 36).

Y aunque esto puede ser muy claro, también es muy general y a la vez subjetivo, ya que, para empezar, el concepto de “vida cotidiana” representa cosas muy distintas dependiendo del concepto de la persona en cuestión. Y mucho más importante que eso, ¿Quién puede juzgar correctamente si algo es inclusivo o no lo es? Florian (2003) señala que el significado de inclusión puede ser contextual, por lo que es diferente según los lugares y dependiendo de la situación. Sin embargo, existe un grado de acuerdo sobre la práctica y Giangreco (1997, citado en Florian, 2003) identificó características en común de los centros escolares en donde la educación inclusiva ha sido exitosa. Estos son:

- Trabajo en equipo colaborativo.
- Ideas y creencias compartidas.
- Compromiso de la familia.
- Protagonismo del profesor.
- Establecimiento de relaciones entre los diversos profesionales.
- Uso efectivo del personal de apoyo.
- Planes de desarrollo individual.
- Procedimientos para evaluar la eficacia.

Estas características se vinculan al desarrollo de escuelas eficaces y se enfatiza en el cambio de las estructuras escolares para poder responder a la diversidad de alumnado. Entre este listado, un elemento importante es el rol del profesor y las prácticas áulicas desarrolladas. Diversos autores (Moriña y Parrilla 2004; Rossello 2010 y Stainback y Stainback 2004) reconocen la importancia que tienen los docentes en el desarrollo de prácticas inclusivas, pues el aula es la unidad básica de atención. En sintonía con este discurso, Larrive (1982, citado en Verdugo 1995), asegura que el modo en que el profesor responde a las necesidades de los alumnos es una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la inclusión, debido a que las creencias que los profesores tienen en relación a las necesidades específicas de algunos alumnos determinan sus actuaciones pedagógicas.

De existir o no el proceso de exclusión, este se vería reflejado educacionalmente dentro de la escuela, por tanto, en el salón de clases, esto aunado al correcto desenvolvimiento del docente frente al grupo, ya que del dependerá que exista o no dicha exclusión y tendrá el control sobre las reacciones de sus demás compañeros hacia cierta situación.

Pero no solo depende del docente, ya que su desempeño laboral frente al grupo tendrá una relación estrecha con los directivos de la institución educativa, o, en sí, la escuela como tal.

La escuela constituye un espacio generador de acciones, que pueden impactar favorablemente o limitar los procesos de inclusión. De acuerdo a Uría (2001) el contexto escolar o la organización del centro educativo contribuyen de tal manera a la generación de ambientes educativos deseables, que incluso se le puede considerar un componente del proceso didáctico.

La forma en cómo se configura la estructura organizativa no sólo determina el funcionamiento oficial y académico del centro escolar, sino que tiene una fuerte relación con la creación de vínculos sociales entre los agentes que forman parte de la institución, estas relaciones interpersonales van delimitando la cultura que se asume dentro de la comunidad educativa. Estos procesos sociales son tan importantes, que Uría (2001) identifica a la escuela como una elaboración cultural por parte de las personas que la forman.

Los conceptos fundamentales desde la estructura de una organización son: cultura y clima. Ambos conceptos se relacionan y son compatibles, sin embargo, en este trabajo consideramos más representativo el concepto de clima, ya que en el análisis nos referimos al sistema

organizacional de la institución; compuesto no sólo por la cultura, sino también por los elementos de comunicación, participación y colaboración. Entendemos por clima la “personalidad” de la institución, Thomas (1976, citado en Uría 2001) menciona que la personalidad es al sujeto, como el clima es a la organización. Es entonces, el ambiente que se vive en la institución, el cual se determina por múltiples factores como: el tipo de liderazgo, las formas de organización, los mecanismos de comunicación y la colaboración.

La colaboración constituye un elemento central, no solamente en el funcionamiento de cualquier centro escolar; sino en la implementación de un modelo pedagógico fundamentado en la inclusión, a tal grado que Graden y Bauer (2004) afirman que, sin el trabajo colaborativo de profesores, personal de la escuela, alumnos y padres de familia, la educación inclusiva no se perfila, pues ésta es producto, entre otros elementos, del trabajo de profesionales que trabajan juntos con una meta en común.

El proceso de atención a la diversidad, desde la perspectiva de Graden y Bauer (2004) debe ser colaborativo; es decir, que todos los profesores trabajan unidos como iguales y no en jerarquía, en pro de brindar oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos. Además, que debe existir un cúmulo de estrategias para la resolución de problemas, estableciendo un mecanismo para la toma de decisiones en beneficio del desarrollo de una comunidad inclusiva.

Como referíamos anteriormente la idea de una escuela inclusiva radica en el desarrollo de una comunidad. Una comunidad en donde los docentes titulares y de apoyo asumen el compromiso y son responsables del éxito de todos los alumnos, estos docentes deberán compartir la filosofía de que todo alumno es capaz de aprender y que su función es facilitar las herramientas para lograr dicho objetivo.

Otro elemento importante en la estructura organizacional se relaciona con los procesos de formación y capacitación. Para crear escuelas más inclusivas se deben implementar cambios sustanciales en la práctica de los docentes y para ello es necesario dotarlos de herramientas teóricas y metodológicas. El hecho de que la institución potencie procesos de capacitación de manera constante, permite que los docentes tengan claro los objetivos y las prioridades, generando en ellos un sentimiento de confianza, mayor disposición y un sentido de potenciación.

En estos procesos formativos el liderazgo tiene una fuerte influencia en los grupos de docentes en pos de metas en común. Ainscow (2008) afirma que el liderazgo es un elemento clave para determinar el éxito escolar, pero entendido como un proceso que está al alcance de todos a través de la estructura de gestión y no recae únicamente en el director. Este mismo autor enmarca 4 categorías que a través de diversos estudios realizados en escuelas han sobresalido como elementos esenciales de un buen liderazgo, estos son:

- Tratar con las personas y mantener un clima adecuado.
- Adoptar una perspectiva general de la escuela.
- Mantener el impulso.
- Supervisar la formación.

Como se comentó anteriormente, los vínculos sociales que se desarrollan en la comunidad son de gran importancia en el clima de la institución; el cual puede estar basado en la confianza y el apoyo, por el contrario, fundamentarse en los conflictos. Por ello es necesario estar consciente de esta situación y trabajar en el establecimiento de relaciones de trabajo positivas, que además de asegurar un clima de trabajo armónico, impacta en la eficacia de los procesos educativos.

El segundo elemento hace referencia a la necesidad de disponer, tanto de manera individual como colectivamente, la información acerca del proyecto de la escuela a nivel general y del proyecto de inclusión en sus formas más particulares, con el propósito de caminar todos hacia la misma meta. El siguiente punto que recalca el autor es la necesidad de mantener el impulso por las acciones realizadas en pos de conseguir ciertas metas. Ainscow (2008) afirma que es mucho más sencillo poner en marcha el proceso que mantenerlo y para lograr este objetivo se requiere emplear estrategias que impacten en el seguimiento constante, las reuniones cada determinado tiempo pueden ser una opción. Este tipo de acciones promueven una postura positiva respecto a los cambios y la innovación.

El siguiente elemento refiere a los procesos formativos y a la supervisión de éstos, debido a que el proceso de atender a la diversidad exige cambios en las prácticas educativas y éstas no se pueden generar si no hay un proceso de formación y capacitación que brinde a los docentes las herramientas para el desarrollo de ambientes más inclusivos. Es tan importante este proceso que Wolger (2003) lo cataloga como uno de los máximos indicadores para el

éxito de la educación inclusiva. El objetivo de este proceso de formación es lograr docentes bien informados, con claridad en sus objetivos, seguros de sus acciones, capacitados para afrontar la diversidad y con voluntad e iniciativa por experimentar nuevos planteamientos.

Una vez explicada la idea de la inclusión, ya sea educativa o social, podemos concluir que se trata de un proceso que involucra no sólo políticas, acciones, clima institucional, actores comprometidos con el cambio e infraestructura y material, sino también de una transformación en la forma en que se construyen los saberes y se entretienen las relaciones inter e intrapersonales.

Reconocer al otro a partir de su valía como ser humano en lugar de enfocarnos en las diferencias de la norma permite replantear la idea de que son algunos quienes pueden acceder y otros los que han de quedarse atrás. Transformar la educación hacia la vía de la inclusión en particular dentro de las esferas social, educativa y laboral permitirá construir sociedades más justas y equitativas que vean por el bien de todos.

Destacar la importancia de incluir la inclusión como eje transversal de todo plan de acción nutre enormemente cualquier despliegue político abriendo vías para forjar ser humanos mucho más conscientes y cooperativos con el otro.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

En relación a los objetivos propuestos en esta investigación se ha elegido el método cualitativo centrado en un estudio de caso realizado en la institución Ágora durante el periodo del 2017, esta institución ubicada en Cuautla, Morelos, es la pionera en su clase en atender la discapacidad psicosocial ofertando diversos tipos de terapia psicológica y pedagógica con la propuesta de emprender un proyecto educativo basada en el modelo inclusivo con la modalidad de semi escolarizada del INEA en los niveles de secundaria y preparatoria.

Se utilizó una adaptación del índice para la inclusión en una entrevista grupal abierta semi estructurada que permitirá dar cuenta de cuál es el escenario en el cual se planteará el

proyecto a través de señalar las fortalezas y puntos débiles en cuanto a la inclusión en las creencias y clima institucional.

Posterior a la aplicación del pre test con estos instrumentos, se realizará el análisis y diseño a través de técnicas de análisis cualitativo de los datos, para a partir de ello realizar un diagnóstico con un plan de abordaje para la potencialización y fortalecimiento del instituto en el proyecto de inclusión educativa para personas con discapacidad psicosocial.

Técnicas e instrumentos de la investigación.

El diseño de la investigación parte del supuesto de que la influencia entre el investigador y lo investigado dentro de la Institución influye y se modifica mutuamente por lo que se aplicó un diseño abierto, no estructurado que evolucionó en el curso de la investigación para fines de ésta.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, se eligió recurrir a una investigación de tipo cualitativa que nos permite obtener un acercamiento a la visión que la institución tiene del clima y las políticas aplicadas a los sujetos con discapacidad psicosocial, para dar luz al diseño del diagnóstico para la mejora del modelo inclusivo en la educación dentro de este Instituto.

La necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales, es lo que ha llevado al estudio de los problemas desde una perspectiva cualitativa (Munarriz ,1992).

Ahondar en el problema de investigación desde la perspectiva de la investigación cualitativa resulta importante pues ésta “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis, 2006)

La investigación cualitativa se utiliza principalmente en las ciencias sociales, al responder al cambio social y diversificación de los mundos vitales que la metodología tradicional no

alcanza a abarcar partiendo de estrategias inductivas con un acercamiento más humano a los fenómenos o situaciones de interés. Al tratarse de algo interesado en lo social la intención es hacer énfasis en los significados subjetivos, experiencia y prácticas cotidianas. (Flick, 2004) Esto permitirá conocer la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social de la situación, fenómeno o caso particular que nos interesa estudiar (Mason, 2006). En este caso abordar los procesos de la institución en la educación inclusiva de personas con discapacidad psicosocial requiere de un abordaje holístico que tome en cuenta todos los factores que se juegan ahí, puesto que, de ser una investigación de otro tipo, como lo es la cuantitativa muchos de los aspectos a considerar quedarían vedados.

En la investigación cuantitativa se parte de una teoría existente a partir de sugerir hipótesis de la misma para lo cual se recurre a una muestra representativa de una población o fenómeno objeto de estudio, por lo que es necesario contar con la teoría pertinente para el método deductivo a utilizarse; mientras que en la cualitativa se basa en la generación o construcción de teoría a partir de proposiciones obtenidas de un cuerpo teórico que sirve como base para el investigador; para ello no es necesario una muestra representativa si no una muestra teórica, es decir de un caso, por ejemplo, como el de esta tesis a partir de haber observado la realidad del objeto de estudio a través del método inductivo partiendo de un estado nulo de teoría.

Glasser y Strauss (1987: 253, citado en Martínez, 2011) afirman “en la práctica es difícil ignorar la teoría acumulada, ya que ésta es importante antes de comenzar el proceso de investigación; es decir, el primer conocimiento común ganado a través del proceso de socialización, inevitablemente influirá en la formulación de las hipótesis por parte del investigador... el investigador debe abstenerse de la apropiación no crítica de ésta reserva de ideas”. Por lo tanto, “comenzar sin nada o con una absoluta limpieza del estado teórico no es ni práctico, ni preferido”.

En este caso el marco teórico y la referencia del *Índex for Inclusion* permitirán abordar a la Institución con referentes que permitan la construcción de nuevas propuestas y abordajes para el diseño de un trabajo que mejore el proyecto y, por tanto, en un futuro, la implementación del modelo inclusivo para personas con discapacidad psicosocial dentro de la Institución Ágora.

De acuerdo a este mismo autor (Mason, 1996) la investigación cualitativa está:

a) Fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Para fines de esta investigación es necesario hacer un acercamiento particular al contexto de los sujetos a entrevistar, dado que no es posible generalizar la situación o dar por hecho los saberes, se parte de la teoría de las representaciones sociales explicadas dentro de esta perspectiva puesto que como afirman Marshall y Rossman (1999) una de las características de esta investigación es que es pragmática, interpretativa y con base en la experiencia de los sujetos.

Este tipo de investigación da cuenta de situaciones empíricas que muchas veces no son tomadas en cuenta en otros tipos de investigación, lo que permite hacer aproximaciones desde un estudio de caso como será en esta tesis. La práctica y el conocimiento se convierten en locales (Geertz, 1986)

La intención es dejar de lado las investigaciones que homogenizan y hacer mayor hincapié a la creación de conceptos y teorías innovadoras que den cuenta de contextos, procesos y situaciones. Sin embargo, una de sus limitaciones es no poder generalizar, lo cual más allá de ser negativo, nutre los casos que requieren de un estudio particular.

Los investigadores e investigadoras cualitativos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas (Gilgun, 2005: 260), su actividad es relacional y la situación, experiencia o fenómeno que investigan pueden afectarlos (Cutcliffe, 2003: 141). Por lo que los procesos de acercamiento durante la recolección de datos serán tomados en cuenta como una variable.

Para ello Flick afirma que es necesario elegir correctamente los métodos que sirvan al fin buscado, a la vez que echemos mano de las teorías que lo sustenten; reconocer y analizar las diferentes perspectivas; reflexionar al respecto de lo investigado (2004).

Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son para Strauss y Corbin (1990) los datos, procedimientos analíticos e interpretativos y los informes escritos o verbales.

Por lo que se efectuará un análisis del discurso producido por los sujetos a través de la entrevista grupal abierta semi estructurada. Maxwell (2004) destaca como rasgos característicos de esta investigación el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos y la estrategia inductiva y hermenéutica.

Una de las cualidades a resaltar de la investigación cualitativa es la de aplicar estrategias inductivas en vez de partir de lo ya dicho para verificar o descartar teorías establecidas, esto permite que el acercamiento al fenómeno social sea de carácter más holístico y se centre en los ¿cómo? Esto, sin lugar a duda, requiere de una forma de operar distinta, más flexible, que permita adecuarse a los contextos y particularidades de la cuestión, sujetos estudiados, y situaciones sociales. “El mundo no puede ser entendido por relaciones causales o leyes universales” (Hammersley, M., & Atkinson, p, 1994).

La investigación cualitativa en un tema como la discapacidad psicosocial se concentra en preguntas que refieren al sujeto y a la subjetividad y contexto que rodea el caso de interés; el valor de usar esta metodología y no otra, es que ésta demuestra la variedad de perspectivas sobre el objeto y parte de los significados subjetivo sociales relacionados con ella enfocándose en el conocimiento y prácticas de los participantes. (Flick, 2004)

La cultura está compuesta por estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos guían su conducta (Hammersley, M., & Atkinson, P, 1994).

Analiza las interacciones acerca de la discapacidad psicosocial y las maneras de enfrentarse a ella en un campo particular. Se describen interrelaciones en el contexto concreto del caso y se explican en relación a él puesto que considera puntos de vista y prácticas desde la perspectiva subjetiva y los ambientes sociales relacionadas con el sujeto. (Flick, 2004)

El principal objetivo del investigador es dar cuenta de los procesos, reconstruyendo la lógica de reproducción extrayendo un sentido que no es perceptible a lo inmediato, el investigador se concibe a sí mismo y se integra al medio como parte de esa realidad, no dejando de lado sus contradicciones, deseos y necesidad, sin embargo, sabiéndolas manejar para no alterar el

resultado de la investigación.

A pesar del cuestionamiento al estudio de caso como el que denotan algunos autores (Stoeker, 1991; Venkatraman & Grant, 1986, Rouse & Daellenbach, 1999; Bower & Wiersema, 1999; citados en Martínez, 2011) al considerarlo de poco prestigio por no ser una estrategia válida para la investigación científica por los problemas de fiabilidad y validez, defendiendo la postura de métodos cuantitativos, tomé esta opción por ser óptima para los fines de esta investigación permitiendo que se mida y registre la conducta de los sujetos involucrados en el fenómeno estudiado que a diferencia de métodos cuantitativos que se centran en la información y no en los procesos.

Podemos aplicar un estudio de caso a un sujeto, una persona, a un aula o a un centro, sin esperar alcanzar conclusiones generalizables, partiendo del supuesto de que en cualquier caso nos encontramos con múltiples realidades y que para analizarlas es necesario que el investigador realice una inmersión en el campo de estudio. (Munarriz, 1992)

Como fin de la primera intervención para el diseño, se pretende utilizar una entrevista grupal semiestructurada para conocer las políticas y clima de la Institución, tomando como sujetos de análisis a los que laboran directamente con el alumnado. Se considera como herramienta adecuada la entrevista grupal en particular, dado que ello respondía a los objetivos planteados en esta investigación.

Técnicas

Una de las técnicas de la investigación cualitativa es la entrevista que se define como un método de estudio utilizado para la investigación científica como técnica de ampliación de información, ésta puede tener varios objetivos (Bleger, 1964/1985). Además este tipo de técnica, permite el conocimiento de la dimensión inconsciente de la conducta, la resistencia y la represión, la proyección y la introyección, además de comprender a la entrevista como un todo en el cual el entrevistador es uno de sus integrantes, y considerar el comportamiento de este como uno de los elementos de la totalidad. (Bleger, 1964/1985).

La palabra grupo es difícil de conceptualizar por lo efímero del concepto, todo el tiempo la usamos para referirnos a cualquier conjunto de personas, incluso a un conjunto de cosas, pero en esta ocasión retomaremos a Rossana Reguillo (2004) quien define el concepto de

grupo haciendo referencia a la unión que no suponen organicidad, encontrados en tiempos y espacios determinados que les dan sentido. Ahora específicamente nos interesa ver como este conjunto de personas se entrelazan en una entrevista grupal, donde se ponen en juego subjetividades diversas, sentimientos y vínculos que se forman dentro y fuera del grupo.

La entrevista grupal es un mecanismo utilizado para la investigación cualitativa que sigue un esquema semejante al de la entrevista individual. Sin embargo, el entrevistado no es un individuo, sino un grupo de personas, seleccionada por el equipo de investigación que cumpla sus expectativas como grupo, como, por ejemplo, miembros de algún club deportivo, o un centro de rehabilitación, o un grupo de amigos, o en este caso un grupo dentro del ámbito educativo inclusivo de Ágora. Sin embargo, la entrevista grupal no es un conjunto de entrevistas individuales, es decir, no se trata de una suma de discursos, sino de analizar el discurso generado por el grupo en sí, así como las dinámicas y relaciones que ahí se producen. Es importante retomar lo que menciona Marta Soto (2000) de acuerdo a lo cual lo grupal surge cuando hay una diversidad de individuos con un objetivo en particular, esta grupalidad podrá tener diversas formas y discursos muy variados, ya que debe tenerse presente que cada sujeto posee una construcción subjetiva y está atravesado por diversas instituciones y esto se hará presente de una u otra forma durante la entrevista.

La entrevista grupal produce una dinámica que permite obtener respuestas distintas, complementarias al problema planteado. Se trata de una conversación entre varias personas, en donde el coordinador es una de ellas, cuya misión se reduce a dirigir la entrevista llevando al grupo mediante una pauta amplia; donde el grupo se puede sentir con la libertad de hablar abiertamente estableciendo un dialogo entre ellos, esto nos permitirá obtener un discurso grupal, así como ahondar en la producción de subjetividad concerniente a ese grupo en particular.

Se opta por una entrevista semi-estructurada puesto que se usará como base el Índice para la Inclusión para clarificar de manera óptima las variables a estudiar y profundizar de manera adecuada para comprender las acciones, creencias y políticas de la Institución en relación a la inclusión de personas con discapacidad psicosocial

De acuerdo con Martínez, “la entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las

hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados” (2011).

La entrevista se orienta a partir de la teoría y la construcción de la estructura de la misma se realiza con base en el marco teórico para denotar los temas en los que es necesario indagar, permitiendo a su vez en los entrevistados la libertad de expresión de una entrevista grupal abierta.

Dichas entrevistas se realizaron con un periodo de una semana entre ellas, realizadas por consenso del grupo seleccionado, en un horario que se acomodó con las facilidades de la institución donde se realizó y la disponibilidad de las partes.

La duración de éstas fue de una hora y media; lo cual nos permitió generar un ambiente de confianza, incluir una presentación de cada sujeto para integrar el grupo, el encuadre en la primer entrevista, y el cierre en la última, así como dinámicas que se consideraron pertinentes durante el desarrollo de las actividades dadas las características particulares del grupo.

El tipo de muestra es no probabilística ya que la población seleccionada no depende de la probabilidad sino que a los fines propuestos para la investigación, para facilitar la comprensión y significado del fenómeno.

Enfoque y diseño de investigación

Los objetivos planteados en la investigación responden al diseño de un estudio de caso, con alcance de tipo descriptivo. De acuerdo a Stake (1998), el estudio de caso abarca el proceso de análisis de un caso en particular, que puede ser una persona o un sistema completo, en donde el objetivo central es comprender la actividad de los participantes en un momento determinado y en un lugar específico. Debido a que este proceso de comprensión es muy complejo y muy particular, sus resultados no buscan la generalización, sino la profundización a través de la unicidad. El objetivo principal es comprender interpretar y describir.

El estudio de esta tesis se desarrolló en una institución dedicada a atender psicológica, psiquiátrica, psicopedagógica y ocupacionalmente a sujetos con discapacidad psicosocial y problemas emocionales del tipo de enfermedades mentales; habiendo abierto sus puertas

hace dos años, innovan en el Estado de Morelos proyectando abrir la modalidad de escuela inclusiva con el programa semiescolarizado del INEA en las instalaciones de Cuautla, Morelos.

La presente investigación tiene como el objetivo de identificar y comprender la propuesta de un modelo pedagógico inclusivo en las creencias y clima de la institución, con el propósito de identificar potencialidades y áreas de oportunidad, que permita a futuro la realización de un plan de acción en pro de la generación de ambientes más inclusivos.

El proceso de análisis se inició teniendo como referente dos unidades: *creencias y contexto*. De acuerdo a lo obtenido en las primeras observaciones y el desarrollo de los primeros acercamientos con la institución, así como lo recuperado en las entrevistas, se considera pertinente nombrar estas dos unidades como creencias y clima institucional (Severiano, 2013).

El trabajo se realizó con la cooperación del cuerpo docente conformado por 6 psicopedagogos y el director del instituto que a este momento –junio 2017- conforman el equipo de trabajo que pone en marcha la escuela inclusiva.

Descripción del contexto

“Ágora” es una institución que abrió sus puertas en mayo del 2015 ofreciendo ayuda psicológica, psiquiátrica, psicopedagógica, con diversas orientaciones teóricas en terapias, cursos y talleres dedicados a la salud mental. Atendiendo a diversos tipos de población, no se restringe a un nivel socioeconómico en específico, haciendo estudios para adecuar los costos de sus servicios. Se encuentra ubicada en el municipio de Cuautla, Morelos.

Tras observar la necesidad de una escuela que considere la discapacidad psicosocial y contenga un programa educativo que atienda sus necesidades, deciden iniciar el proyecto de preparatoria y secundaria semiescolarizada con el sistema de INEA, bajo el modelo inclusivo, comenzando por reunir a un equipo de trabajo para diseñar los programas escolares y adecuaciones necesarias. Sin embargo, los directivos, por motivos personales y de seguridad, han decidido postergar el proyecto durante varios meses, cooperando con esta

investigación en conceder la entrevista basada en el índice de tal manera que el diagnóstico pueda funcionar para el momento en que se de arranque al plan.

Estructuralmente cuenta con dos aulas de gran tamaño (5x5 m) dispuestas para los propósitos de la escuela inclusiva, la coordinación donde se encuentra la oficina del director, dos consultorios psicológicos, uno psiquiátrico, dos salas de intervención pedagógica para infantes, un aula para la realización de talleres y conferencias y una sala de espera o recibidor.

La coordinación del proyecto es llevada directamente por el fundador del instituto y el equipo de trabajo se conformó con una plantilla de 6 psicopedagogos que trabajaban en otras áreas dentro de Ágora.

Dentro de este cuerpo de trabajo, dos tienen especialidad en psicopedagogía y carrera en psicología, mientras uno de ellos es psicólogo y ha tomado algunos diplomados en docencia, el resto son pedagogas con Maestría en Psicología; todos han coincidido en un rango de edad de los 24 a los 35 años de edad. El director, es el psicólogo a encargarse de todo el proyecto y de acuerdo al proyecto que tienen, éste fungirá como vínculo entre los docentes, los facilitadores de INEA, el grupo de familias de los estudiantes y los estudiantes mismos.

Se pretende adecuar cada aula como multigrado, siendo una para preparatoria y una para secundaria; dichas aulas cuentan con 25 pupitres cada una, así como un escritorio y dos pizarrones blancos. Una de ellas cuenta con una televisión y las dos tienen proyectores. Todo el espacio se encuentra bien iluminado y en perfectas condiciones, sin embargo, una de las aulas da a la calle, por lo que el ruido podría ser distractor.

La estructura del inmueble que se observa en este contexto educativo, es la óptima, si bien los estudiantes no contarán con espacio de recreación y el espacio no tiene vías de ampliarse, las condiciones ambientales, sin embargo, son óptimas para un espacio de aprendizaje armonioso.

De acuerdo a las declaraciones de la planta docente, el espacio sin embargo puede ser contraproducente para los alumnos pues algunos de ellos, por las características de las necesidades especiales que presentan requieren una estructura mucho menos rígida y en las dos aulas todo es sobrio; paredes blancas, pupitres alineados, etc., con ningún material artístico o dinámico. Se sugiere contar con algunas otras aulas para dividir el grupo de cada

nivel educativo de acuerdo a los avances presentados o de las necesidades particulares relacionadas con la infraestructura y su influencia en la atención.

De acuerdo a Schmelkes (1997), las condiciones en la infraestructura constituyen un insumo básico para los procesos educativos y su ausencia, insuficiencia o inadecuación pueden significar desafíos adicionales a las tareas de los docentes, que invariablemente impacta en la práctica docente.

Proyecto educativo

De acuerdo a lo obtenido a través de las entrevistas realizadas tanto al director como al cuerpo docente podemos recuperar que:

El diseño de escuela inclusiva mediante la escuela semiescolarizada bajo los lineamientos del INEA se justifica bajo un modelo educativo humanístico inclusivo que busca promover el acceso al sistema escolar a los alumnos que por las consecuencias que genera la discapacidad psicosocial, han interrumpido su proceso educativo y desean retomarlo, buscan que las transiciones que los educandos experimentan en el sistema educativo prioricen el desarrollo competente como persona. Se busca a su vez fortalecer el acceso al conocimiento mediante asistencias pedagógicas en los programas educativos diseñados a partir de los libros de texto del INEA, de manera que las competencias del alumno se desarrollen a partir de prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas.

Se pretende impulsar la participación y la colaboración de las familias y la comunidad en los centros educativos, así como la creación de redes que posibiliten una coordinación intencionada y sistematizada entre los diferentes agentes e Instituciones.

Por las características de la institución, esta es pionera en ofrecer una atención integral a la que se sumará la parte educativa; atender a una población que es poco tomada en cuenta, dentro de un marco que pocos reconocen como lo es la Salud mental, resulta en una novedad que aporta socialmente.

El cuerpo docente cree en los ideales del proyecto y se encuentran entusiasmados con el planteamiento de la atención a la diversidad y educación inclusiva.

Al momento que se realizó la intervención (2017) se tenía interesados en incorporarse a 20 alumnos, de los cuales 5 son de preparatoria, y 15 de secundaria teniendo un rango de edad estos últimos de 14 a 25. Por razones de confidencialidad no tuve acceso a los expedientes de los alumnos, así como a los diagnósticos tanto psicopedagógicos como de otro tipo, sin embargo, refieren que en 14 de los casos (que son tratados en la institución en las diversas áreas), la razón de abandono de la escuela fue por causas asociadas a la discapacidad psicosocial.

La población con discapacidad psicosocial, al ser fluctuante por sus propias características, ha perdido el interés en ser parte del proyecto educativo, abandonando la terapia psicológica y psiquiátrica en cada caso por razones como depresión y cambios en las etapas que viven los sujetos.

Se plantea para futuros aspirantes, la realización de un examen de admisión, así como una valoración psicopedagógica, posterior a ello se procede a la programación de un plan educativo individualizado (PEI) y se determina la pertinencia de las Adecuaciones Curriculares (AC). Se proyectan reuniones del grupo docente con el directivo para realizar adaptaciones generales y particulares.

Aplicación

Como ya se mencionó anteriormente el tipo de muestra es no probabilística ya que la población seleccionada no depende de la probabilidad sino que a los fines propuestos para la investigación, para facilitar la comprensión y significado del fenómeno, siendo este modificado por la logística que exigía la institución y dados los contratiempos con los que nos enfrentamos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Se hicieron visitas para entrevistas con el director y administrativos para la gestión de permisos para realizar la investigación.

Posterior a ello, se realizó una entrevista semi estructurada con base en el índice de inclusión, en particular en los apartados de cultura y políticas. Los participantes, 6 pisco-pedagogos que forman el cuerpo docente de la institución participaron en tiempo y forma con buena voluntad tras haber firmado un acuerdo de confidencialidad.

La entrevista se desarrolló en aproximadamente 1 hr., 30 min, tras haber generado un encuadre con ellos explicándoles los fines de la investigación y el rol de la entrevistadora, así como la dinámica esperada y en qué consistía una entrevista semi estructurada a profundidad.

La terminología y desarrollo de la práctica se facilitó por el nivel de escolaridad y la cercanía con los términos de los participantes.

En la aplicación del índice como cuestionario y las entrevistas, la programación sufrió cambios de acuerdo a las actividades programadas y los contratiempos de gestión política de los trámites para abrir la oferta educativa en el semestre posterior a la realización de esta investigación.

Los tiempos limitados permitieron realizar una primera entrevista con el director en la que se planteó toda la parte de la ideología de la escuela inclusiva, y un segundo momento para la entrevista grupal.

En cuanto a los cuestionarios, estos fueron facilitados al cuerpo docente en el transcurso de un día, sin embargo, por la especificidad del ítem de creencias, este tuvo un tercer momento.

Instrumentos para la recolección de datos

Para la etapa de recolección de datos se utilizaron 4 técnicas específicas:

Observación activa: En la primera etapa del estudio se realizaron observaciones en los diferentes contextos que se contemplarían para realizar el análisis: infraestructura y agencias organizacionales (coordinaciones y direcciones). Dentro de esta se observan también las dinámicas de las distintas áreas de Ágora y los espacios y personas elegidas como cuerpo docente.

El proceso se incluyó dentro de las variables creencias y contexto educativos quedando un registro en diarios de campo, tras dos observaciones formales.

Entrevista semiestructurada: De acuerdo a Martínez (2011) “la entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el

transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados.”

El entrevistador se adaptó a las condiciones marcadas por la institución y a las necesidades del cuerpo docente, las fechas sufrieron cambios por la disponibilidad tanto de espacio, como de los integrantes y directivo.

Aplicación:

Durante la siguiente etapa de la investigación se pretende hacer un análisis de lo obtenido mediante los instrumentos, a partir de la clasificación de las variables, ahondando entonces en las dos categorías para proceder a realizar el diagnóstico y entregarlo a la institución para su aplicación.

Algunas de las dificultades encontradas tuvieron que ver con los procesos administrativos internos y la dificultad de abrir las puertas de la Institución de acuerdo a lo programado debido a la inseguridad que vive el Municipio de Cuautla, Morelos. Esto aunado a otros factores particulares de inversión que requería la Institución para arrancar, postergó las fechas de aplicación e intervinieron con el proceso. Sin embargo, se consigue hacer una adaptación y acercamiento óptimos que permiten continuar con los objetivos propuestos en este trabajo.

Se hicieron visitas para entrevistas con el director y administrativos para la gestión de permisos para realizar la investigación.

Posterior a ello, se realizó una entrevista semi estructurada con base en el índice de inclusión, en particular en los apartados de cultura y políticas. Los participantes, 6 pisco-pedagogos que forman el cuerpo docente de la institución participaron en tiempo y forma con buena voluntad tras haber firmado un acuerdo de confidencialidad.

La entrevista se desarrolló en aproximadamente 1 hr 30 min, tras haber generado un encuadre con ellos explicándoles los fines de la investigación y el rol de la entrevistadora, así como la

dinámica esperada y en qué consistía una entrevista semi estructurada a profundidad.

La terminología y desarrollo de la práctica se facilitó por el nivel de escolaridad y la cercanía con los términos de los participantes.

La categorización se realizó con base al Índice de Inclusión y de acuerdo a Severiano (2013) se adaptó a las necesidades de la Institución Educativa sobre la que se trabajó.

Las unidades quedaron desglosadas en componentes que especifican cada uno de los aspectos tomados en cuenta que fueron ubicados a través de los indicadores. Como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

Detalle de categorías, componentes, conceptos e indicadores.

Unidad de análisis	COMPONENTES	CONCEPTOS	ÍTEMS	INDICADORES
Creencias	NOCIONES EDUCATIVAS	Enseñanza	¿Cuál es el propósito de enseñar? ¿De qué manera se efectúa el proceso de enseñanza?	Concepto de enseñanza
		Aprendizaje	¿Cómo se construyen los aprendizajes? ¿Será el mismo tipo de aprendizaje para todos los sujetos?	Concepto de aprendizaje
		Docente	¿Cuál es el papel del docente frente al grupo? ¿Cuáles son las responsabilidades de éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Concepto de docente
		Alumno	¿Cómo se considera al alumno? ¿Cuál es el rol del alumno en la dinámica de enseñanza-aprendizaje?	Concepto de alumno
	INCLUSIÓN	Inclusión.	¿Cuáles son las ventajas o desventajas de trabajar bajo el sistema de escuela regular y sistema de escuela especial? ¿Qué es la integración? ¿Cuáles son las bondades o dificultades de trabajar con la inclusión como modelo de atención a la diversidad?	Concepto de inclusión Modelo de atención a la diversidad

Clima institucional	Estructura organizacional	Procesos de comunicación.	Existentes. Insuficientes. Ausentes.	Procesos de comunicación óptimos Procesos de comunicación con barreras Procesos de comunicación inexistentes
		Procesos de colaboración.	Existentes. Insuficientes. Ausentes.	Procesos de colaboración óptimos Procesos de colaboración con barreras Procesos de colaboración inexistentes
		Procesos de capacitación.	Existentes. Insuficientes. Ausentes.	Procesos de capacitación óptimos Procesos de capacitación con barreras Procesos de capacitación inexistentes

Fuente: Elaboración propia

Análisis de resultados

La información recogida en campo se organizó de acuerdo a las categorías y respondiendo las preguntas establecidas como indicadores de tal manera que se buscaran relaciones y diferencias dentro del discurso de los participantes. Se presenta lo obtenido mediante niveles de análisis descriptivos.

Cada categoría se describe y analiza teóricamente con extractos de lo obtenido a través del discurso del grupo, respondiendo un nivel racional interpretativo.

Como situación final se procedió a la obtención de conclusiones una vez categorizados los rubros; en esta etapa se describió e interpretó para generar una consolidación teórica para la justificación del estudio y así realizar un óptimo diagnóstico con base en el marco teórico.

Así que los resultados presentados son producto del análisis realizado a partir de observaciones activas, entrevistas y notas de campo. Se divide en dos rubros específicos, que representan la información recaudada de cada uno de estos.

En el rubro de creencias se investigó información relacionada con los procesos educativos en general, es decir, los paradigmas teóricos que justifican sus prácticas y la conceptualización de educación por parte del maestro. También se realizó el análisis para identificar qué elementos toma en cuenta el docente a la hora de conceptualizar, y de qué manera repercute esto en la práctica.

Para profundizar en la unidad de clima institucional, se realizaron observaciones para recopilar información que evidenciara el tipo las formas de organización institucional, al tiempo que se hizo hincapié en procesos de comunicación, colaboración y capacitación.

En nociones educativas nos encontraremos con los apartados: enseñanza, aprendizaje, docente, alumno donde nos basaremos en preguntas que servirán de items, tales como ¿Cuál es el propósito de enseñar?, ¿De qué manera se efectúa el proceso de enseñanza?, ¿Cómo se construyen los aprendizajes?, ¿Será el mismo tipo de aprendizaje para todos los sujetos?, ¿Cuál es el papel del docente frente al grupo?, ¿Cuáles son las responsabilidades de éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cómo se considera al alumno?, ¿Cuál es el rol del alumno en la dinámica de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cuáles son las ventajas o desventajas de trabajar bajo el sistema de escuela regular y sistema de escuela especial?, ¿Qué es la integración?, ¿Cuáles son las bondades o dificultades de trabajar con la inclusión como modelo de atención a la diversidad? Las respuestas arrojadas por los participantes serán nuestros parámetros para la identificación del paradigma educativo que cada uno de los maestros manifiesta a través del discurso utilizado para responder las preguntas.

Así mismo, se investigó en las creencias que dejaban ver los participantes con respecto a la inclusión que viven día a día en la institución donde trabajan. La finalidad de hacer esto fue el conocer la relación que existe en lo que verbalizaron y lo que dejaron ver con la manera de responder.

Los resultados presentados en este apartado corresponden a un representativo de la población total dado que fueron obtenidos a través de una entrevista semiestructurada.

El procedimiento se apoya en la noción de que los sujetos no son datos ni números representativos o una muestra poblacional sino agentes que generan en conjunto un discurso particular.(Duvignaud, 1982)

Unidad de análisis de creencias:

En esta primera categoría o unidad de análisis, el objetivo fue identificar la concepción que tenía el grupo docente sobre el paradigma educativo que seguiría la institución Ágora, así como la teoría en relación a la inclusión. Esta correlación entre teoría y creencias particulares del grupo tienen estrecha relación con el proceder del proyecto educativo que ofrece la Institución, así como de generar ambientes que armonicen con los ideales y metas planteados por los directivos.

Los elementos a analizar en esta primer temática son:

Cuadro 3. Unidad de creencias

Unidad de análisis	Concepto	Indicadores
Creencias	Nociones educativas	Conceptualización de enseñanza.
		Conceptualización de aprendizaje
		Concepción de maestro.
		Concepción de alumno
	Inclusión	Conceptualización de inclusión.
		Dificultades en el proceso de inclusión.
Bondades del proceso de inclusión.		

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a Anthony Giddens (1995) separar la conciencia discursiva de la conciencia práctica fragmenta la realidad; por lo que recurrir al acercamiento de las representaciones del grupo docente sobre las creencias y clima institucional indicará el sendero que tomarán

las prácticas que ahí se desarrollen; establecer vínculos con el grupo y con las opiniones ahí generadas permite tener un panorama más amplio de cuál será la vida escolar cotidiana.

En la noción que se tiene sobre el papel del docente, el grupo consideró que:

“Debería ser quien conecta el conocimiento con el alumno, pero no se lo da procesado, lo hace llegar a él, pero aquí no sé porque uno se tiene que adaptar a todos y los contenidos a veces nos dejan y a veces no.”

“Está difícil porque tenemos que hacer de todo, a veces eso no viene en el manual, no nos dicen cómo hacerle para motivar al alumno y más dependiendo de la edad y de otras cosas, los alumnos a veces no se prestan. En este caso va a estar mucho más difícil.”

“Es que ahí se complica la cosa, como docentes sabemos que no es repetir por repetir, o enseñar los procesos sin entender los porqués, pero cuando entras a terrenos de práctica sabemos que es mucho más complicado que eso.”

Como podemos observar, los procesos de enseñanza están claros en cuanto teoría, no tanto así en la práctica, la distancia que se encuentra entre ellos y un papel de maestro-alumno tiene tintes de toda una estructura más amplia (...) se centran en toda la institución educativa en sí, todos los factores que puedan influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan afectar al rendimiento del alumnado (profesorado, compañeros, organización del centro, recursos, unidades didácticas, etc, es decir, que puede ser el propio sistema el que esté fallando). (AZUAGA, 2011, p. 3)

A continuación presentamos un fragmento de entrevista donde uno de los participantes expone su punto de vista al mencionar que no todos los sujetos aprenden de la misma manera.

“Cuando vemos cómo reaccionan los alumnos a los ejercicios, las formas de exposición, el tiempo de resolver los exámenes, solitos tenemos que ir adaptando el tópico de clase. Ir yendo con ellos, vamos, porque cada uno es diferente y procesa diferente la información y uno como docente tiene que ir buscando la manera”

“El alumno es en sí un participante activo en la construcción del conocimiento, no es ese que se queda ahí a esperar lo que se le da, si no que él va y lo busca, o bueno, eso debería ser.”

“En realidad como uno lo considere no importa, si está bien establecido todo, lo importante es cómo se considera él.”

La inclusión como proceso llevado de manera correcta, requiere “situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo, y llevado a cabo por todos los que tienen sponsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (Ainscow, 2001a, p. 2). Así el trabajo que hace la institución deberá repercutir de manera concisa en el alumno, por lo que el rol que desempeña en la dinámica de enseñanza- aprendizaje fue expresado por el grupo como:

“Un alumno que es “normal” va a estar siendo parte del proceso, pero sabemos que no todos son así, el reto de este proyecto es justo ese, que vamos a tener que motivarlos a tener un rol activo.”

“Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va tener influencia en sus ritmos de aprendizaje”. (Marchesi y Martín 1998:29). Por lo que la concepción de normalidad sigue mermando el pleno desarrollo; esto se verá como un factor determinante en la parte práctica, pues es desde el imaginario del docente, como se va a proceder en la dinámica escolar.

“Adaptar lo que hacemos, como lo hacemos para que todos los alumnos se sientan parte que se motiven para investigar, adaptarnos a sus intereses...”

“Realmente esto es un tema que nos genera a todos dudas, un sistema de escuela regular inclusiva abarca demasiado, a veces cosas que si podrían ser mejor abordadas en la escuela especial porque ahí como que son más específicas.”

De acuerdo a la UNESCO “Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el

aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad.” (1994, p.60)

Sin embargo, al tratarse de una institución que innova con la discapacidad psicosocial, es necesario hacer replanteamientos y alcanzar puentes entre la teoría y la práctica de tal manera que se construyan vías de alcanzar la inclusión.

El discurso que se sostuvo durante la entrevista fue el de una población docente que no se había enfrentado de manera directa con un proyecto que pretendiera dar respuesta a la inclusión de las personas con discapacidad psicosocial como lo ofrece Ágora por lo que las respuestas de los docentes se basaban en experiencias previas:

“Pues uno da lo que está en el programa, por lo que la veo difícil, aquí está un sistema abierto pero que es escolarizado, es complicado porque como maestro tienes que dar las herramientas para el alumno, no todo el contenido ya digerido”

Los conceptos que tiene el grupo docente sobre la enseñanza o el aprendizaje utiliza modelos contruidos previamente, en referencia a nociones teóricas y conceptuales preconcebidas (Lin y Tsai, 2011).

“Pues el maestro es siempre el que construye con el alumno, damos las herramientas y el alumno es el que las agarra y con eso formula algo nuevo, si no nada más está repitiendo”

Considerando que las concepciones son un componente fundamental que guía las prácticas de los profesores en las aulas (Kim et al., 2013; Prestridge, 2012) estas tienen que reflejar creencias inclusivas y no dejar margen al regreso de una escuela tradicional.

“Crear a partir de los temas un interés en todos, pero pues está difícil, que todos se interesen” “Somos facilitadores”

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas

Especiales según Jurado (2009) concibe la inclusión como aquello que va más allá de la educación tradicional e implica resalta el valor de los servicios y de los métodos y medios para lograrla. El autor menciona: la educación inclusiva se convierte en una actitud, una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p.8)

La disposición del grupo docente se topa con complicaciones al no tener los ejemplos prácticos que alcancen a esclarecer el panorama de una práctica inclusiva con sujetos con discapacidad psicosocial. Es necesario un cambio en el paradigma para avanzar en los procesos de atención a la diversidad al tiempo que se proporciona a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas más claras en cuanto al desarrollo de prácticas; con el fin de modificar sus esquemas, reemplazando las visiones homogeneizadoras de la enseñanza por nuevos enfoques, centrados en la diversidad. Sólo así, se podrá llevar a cambios en la mejora de las prácticas en el aula.

Unidad de análisis: Clima institucional.

Como hemos visto reflejado en el discurso de los docentes, la inclusión es un desafío que requiere transformar los ambientes para propiciar un lugar armónico en que se generen conocimientos. Graden y Bauer (2004), refieren que, sin la colaboración de estos agentes educativos, la inclusión no será posible, pues la base de una ella es una comunidad que trabaja en conjunto y encaminada hacia un misma meta. Por lo que la colaboración de todo el personal de la institución jugará parte importante en los planes y propuestas.

La presente unidad refleja algunas de las dinámicas que permiten que las partes se involucren en la inclusión escolar, permitiendo vislumbrar el camino de la integración del personal para generar ambientes inclusivos.

Los ítems se basaron en preguntas cerradas que se complementaron de observaciones activas y el discurso generado en la entrevista grupal semiestructurada a profundidad.

Cuadro 4. Componentes de unidad de clima institucional

Unidad	Concepto	Indicadores
Clima institucional	Estructura organizacional	Procesos de comunicación.
		Procesos de colaboración.
		Procesos de capacitación.

Fuente: Elaboración Propia

En el proyecto a desarrollar, la importancia de los procesos de comunicación, colaboración y capacitación son determinantes en la práctica de cada uno de los implicados por lo que hacer un análisis del estado en que se encuentran resulta parte fundamental para orientar a un entorno inclusivo.

Por tanto, los procesos antes mencionados son determinantes en la práctica de cada uno de ellos. Estos se midieron como existentes, ineficientes y ausentes, y se encuentran en este cuadro

Cuadro 5. Componente, Indicador, Resultados

Componente	Indicador	Resultados
Procesos de comunicación.	Existentes	4
	Ineficientes	14
	Ausentes	2
Procesos de colaboración.	Existentes	4
	Ineficientes	11
	Ausentes	7
Procesos de capacitación.	Existentes	17
	Ineficientes	3
	Ausentes	0

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en el cuadro, los procesos de comunicación son ineficientes, teniendo a 14 de los veinte totales, esto quiere decir que está fallando la parte de comunicación. El equipo docente considera que no hay una comunicación eficaz entre

secciones, coordinadores, directores y docentes, por tanto, la información es mal interpretada y se decodifica de una manera errónea. También, afirman que esta falta de comunicación es una clara evidencia de la falta de procesos informativos con respecto al planteamiento general del proyecto de inclusión que dice tener la institución. Los objetivos no resultan claros, no se explica que quiere o pretende alcanzar éste. Esta situación de falta de comunicación, se presenta a no haber un proceso sistematizado de manera formal que encamine a los profesores y estos puedan darle una continuidad a la propuesta educativa con los supuestos objetivos planteados desde un modelo inclusivo.

“Cuando ingresamos al proyecto los objetivos eran claros, pero de repente se pierden algunas de esas cosas, estamos entre un programa de educación abierta, uno escolarizado y el cambio de lo inclusivo. Si están los programas y las iniciativas pero no está muy claro cómo darnos abasto con la diversidad en particular con la discapacidad psicosocial, los trastornos mentales vaya, como van a entrar los psicólogos y la diferencia de cada actividad.”

En los procesos de colaboración los participantes coinciden en afirmar que los espacios y tiempos que fueron proporcionados parecen ser insuficientes. Aunque para todos el panorama a futuro, generalmente cuando se trata de estudiantes con necesidades muy específicas, parece atemorizante.

“Los alumnos no van a procesar de la misma manera tal o cual ejercicio; nos sirve tener formación de psicopedagogía pero sabemos que hacen falta más herramientas”

“Por ejemplo si tienes a un depresivo y a un maniaco, no encuentro como vas a adecuar una actividad, con un solo docente frente a grupo para ambos. Si sabemos que es inclusión pero no como llegar a ella”

“Podríamos, no sé, dividirlos, pero entonces ya no es inclusión. No sé si se van a dar herramientas o cursos para cada caso.”

La colaboración se sugiere que sea entre todas las instancias, aprovechar el giro del Instituto que cuenta con Psicólogos para atender o asesorar a los docentes; integrar de alguna manera las disciplinas para poder dar respuesta a las dificultades del día a día en la implementación de un modelo inclusivo.

Un proyecto transdisciplinario que involucre a los ámbitos, social y educativo podrá dar resultados más favorables.

Por último, abordaremos la situación de los procesos de capacitación, parte sumamente importante para poder proporcionar una atención eficiente a los estudiantes, al contar con herramientas metodológicas y también teóricas que sustenten los métodos a utilizar.

Como podemos observar en el cuadro los maestros afirman que el proyecto de capacitación que está utilizando la escuela es una de sus ventajas. Y aseguran no contar con una capacitación eficiente con respecto a los alumnos que se les dificultará el aprendizaje con condiciones específicas, así considerándose excluidos en este proceso de inclusión.

“El tema de la discapacidad psicosocial es doblemente sensible, porque se trata de sujetos que están vulnerables en áreas psicoafectivas. No es como si tú aplicaras estrategias y se resolviera el problema educativo, es algo que va a requerir asesoría constante, comunicación con las diferentes terapias del alumno, un seguimiento y una forma de trabajo multidisciplinaria”

“Yo no sé en la práctica, como se sentiría un niño si le planteo que su actividad va a ser diferente, o si le permito a uno entregar después porque no sé, hubo un momento de indiferencia de su parte, contra otro que lo hizo. ¿Cómo le explicas a los alumnos eso?”

Así que, existen huecos aún por llenar, la comunicación es poca, la organización dentro de la institución no resulta clara y el desarrollo en la planeación de los docentes no se orienta en un plan establecido.

No hay espacios para que se propicie la colaboración laboral entre los participantes para que el proyecto inclusivo no fracase.

La capacitación es el proyecto que todos los docentes aplauden, sin embargo, piensan que este podría dejar de ser general y profundizar más.

Diagnóstico:

Plan estratégico de acción diseñado para sentar las bases de una escuela inclusiva.

Caso Ágora

¿De qué trata una escuela inclusiva?

La inclusión responde a la diversidad, se trata de la forma en que socialmente se responde a ella; es por ello que la escuela debe focalizarse en el contexto escolar y no únicamente en el alumnado, para de esa manera dar respuesta a las necesidades particulares de cada sujeto.

El concepto de escuela inclusiva tiene como base una descripción multifactorial, holística que no se limita a una síntesis o dimensión única que actúe de manera aislada. La inclusión no será algo tangible y sólida hasta que diversos elementos interactúen de manera intencional para conseguirla. La comunidad educativa debería ser el seno donde inicie la reflexión pero no limitarse únicamente a este espacio.

Autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Echeita y Duk (2008) la describen como: "La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos y para todas".

Es tarea de la inclusión educativa garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado y colaborar para la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Esto supone eliminar las barreras que impidan el acceso, la participación y el aprendizaje de los sujetos en situación vulnerable como lo son en este caso los sujetos con discapacidad psicosocial que atiende Ágora y para los cuales se pretende abrir esta instancia de escuela inclusiva.

Será obligación de ésta garantizar educación de calidad para todos los alumnos, por lo que se debe:

- Disponer de un Proyecto Educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad del alumnado, enfocándose en particular en las necesidades educativas de los sujetos con discapacidad psicosocial.

- Construir una comunidad escolar que contemple a estos sujetos dentro de una visión holística, creando ambientes de colaboración que estimulen a que sean valorados en todas sus capacidades y potencialidades para conseguir el éxito escolar.
- Responder a las necesidades socioeducativas de estos sujetos que han sido invisibilizados y marginados dentro de la misma diversidad.
- Comprometerse en la superación de las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- Disponer de planes de mejora y capacitación continua tanto para la institución escolar, como para el personal docente, así como intervención periódica con el alumnado para que se mantenga una línea sólida hacia la construcción de una escuela inclusiva.

Para llevar a cabo la transformación es necesario centrarnos en tres aspectos clave: creencias, clima institucional y prácticas lo cual es una adaptación de lo que determina el Índice de inclusión al respecto de las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La creación de culturas inclusivas/ clima institucional

Se apoya en dos puntos clave: construir comunidad y establecer valores inclusivos. Esto supone un continuo análisis de las formas de actuar para identificar aquellas que favorecen y las que suponen barreras para un trabajo de inclusión. Es a partir del análisis del clima institucional que se podrá realizar una intervención con evaluaciones sistemáticas de los procesos para seguir en línea con los objetivos de acción.

Los objetivos centrales serán entonces:

- a) Propiciar un clima de igualdad, equidad y justicia.
- b) Adaptar aquello que sea necesario en favor de atender a la diversidad.
- c) Garantizar el aprendizaje de todo el alumnado.
- d) Asegurar la igualdad de oportunidades de participación del alumnado.
- e) Que exista un conocimiento general suficiente por parte de administrativos y

profesorado acerca de la diversidad y sus particularidades vistas como enriquecedoras para el proceso.

- f) Crear un sentido de comunidad y pertenencia. De tal manera que los sujetos sean reconocidos como valiosos y se sientan de tal manera.
- g) Considerar el liderazgo como una tarea conjunta de toda la comunidad escolar para remover las barreras educativas que se presenten.
- h) Innovar constantemente los procesos de tal manera que sea una labor de construcción constante de la escuela inclusiva; que se adapte y supere las resistencias que puedan surgir del cambio.

Elaboración de políticas inclusivas/ creencias.

El apoyo principal para la construcción de creencias en favor de la inclusión es la organización de los recursos que garanticen la atención a la diversidad, esto mejorará el aprendizaje y la participación.

Considerar las interacciones del alumno con su contexto, tal como son las sociales, personales o de historia escolar, clínica y terapéutica permitirá evaluar las barreras posibles o existentes.

Por lo cual se plantea:

- a) Entender que es necesaria la participación de todo el contexto escolar de tal manera que se propicie la participación y sentido de comunidad.
- b) Adecuar el marco legal y normativo con la legislación vigente.

- c) Hacer un análisis diferencial con los centros educativos regulares y reconocer la labor de la escuela inclusiva.
- d) Garantizar accesibilidad para todos los sujetos, eliminando aquello que dificulte la igualdad de oportunidades.
- e) Crear vínculos entre las distintas instancias para comprender una mirada transversal y multidisciplinaria para los sujetos.
- f) Facilitar el tránsito entre las instancias educativas previas y fortalecer al sujeto en la transición una vez concluida en la instancia actual, a fin de evitar la deserción escolar.
- g) Crear currículos adecuados desde el enfoque que se elija considerando la inclusión como eje transversal que ha de tocar cada una de las partes.
- h) Vincular el desarrollo curricular con el apoyo pedagógico, psiquiátrico y psicológico dadas las características de la diversidad atendida en particular.
- i) Mantener una estabilidad en el equipo docente y administrativo en la medida de lo posible.
- j) Establecer un vínculo con las instituciones ajenas al centro educativo, como son la familia, contexto social y cultural fuera del aula y comunidad.

Desarrollo de prácticas inclusivas

Cada una de las partes forman el todo, de forma que las prácticas serán consecuencia de establecer correctamente un clima escolar inclusivo y creencias; aquí la labor será trabajar con el proceso de aprendizaje y coordinar los recursos para favorecerlo.

Se producirá entonces, como consecuencia de una reflexión conjunta que irá evolucionando en el curso y que no puede ser prevista ni planeada rígidamente. Su evolución la pautará el mismo desarrollo de las actividades en relación a tres aspectos esenciales: entorno inclusivo, como funciona y porque lo hace. Esto requiere de un examen continuo de las condiciones para producir la inclusión educativa.

Para ello se necesitará:

- a) Estar plenamente consciente del ejercicio de construcción de inclusión
- b) Conocer la diversidad del alumnado y en particular la discapacidad psicosocial.
- c) Revisar el currículum (y sus adecuaciones) así como el diseño de actividades escolares.
- d) Utilizar correctamente los recursos de acuerdo a los objetivos.
- e) Motivar una autoreflexión del alumnado y personal docente en el desarrollo de la escuela inclusiva.
- f) Encaminar proyectos amplios y flexibles con un sentido multidisciplinario suficiente.
- g) Favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado y entre los equipos docentes.
- h) Replantear las intervenciones para evaluar si aumentan o favorecen las barreras para los sujetos.
- i) Replantear los apoyos individualizados para que no se queden únicamente en un eje, sino que incidan en la colaboración de profesionales para generar practicas cada vez más inclusivas.
- j) Tener en cuenta actividades complementarias desde una visión que amplíe su inclusión social al tiempo que fomenta la educativa.
- k) Hacer evaluaciones y capacitaciones constantes para el personal docente y administrativo.

Particularidades y evaluación

A partir de evaluar el caso Ágora y establecer los niveles de mejora y diseñar una evaluación

diagnóstica con acercamientos a propuestas que ayuden a la optimación de un programa que pretender alcanzar un modelo inclusivo, se destacan las fortalezas y debilidades.

Se puede destacar como fortaleza, es decir, aquello que ha hecho avanzar el proyecto hacia los objetivos planteados y lograr niveles de inclusión propios a los que oferta esta institución que abrirá sus puertas considerando la discapacidad psicosocial en un modelo educativo inclusivo.

En cuanto a las debilidades, tomaremos en cuenta aquellas barreras que dentro del sistema impiden que la sociedad avance hacia el concepto que presume, considerándolas a su vez áreas de oportunidad.

Cuadro 6. Unidad de análisis, componentes, conceptos, hallazgos, fortalezas y debilidades, puntos para potenciar

Unidad de análisis	COMPONENTES	CONCEPTOS	HALLAZGOS	FORTALEZAS Y DEBILIDADES, PUNTOS PARA POTENCIAR
Creencias	NOCIONES EDUCATIVAS	Enseñanza	El grupo docente tiene claro el concepto de enseñanza, tienen un acercamiento teórico que esclarece las dudas que puedan surgir dentro del marco de la enseñanza constructivista.	Es necesario acercarlos a la parte metodológica en el desarrollo de una escuela inclusiva con discapacidad psicosocial; incluir ejemplos y casos teórico-prácticos donde puedan ver reflejado el alcance de su desempeño con esta población.
		Aprendizaje	Los participantes entienden que el aprendizaje es un proceso que se genera en conjunto, sin embargo encuentran problema al concebir las diferencias que se generan a partir de las diferencias y cómo conciliarlas. Aun teniendo la capacitación existen situaciones que sólo serán resueltas durante la plena práctica del ejercicio docente.	Se sugiere implementar un proceso de capacitación centrado en elementos conceptuales y metodológicos del modelo pedagógico centrado en la inclusión y atención a la diversidad; desarrollar el programa en la parte práctica para enfrentarse en la situación al tiempo que llevan asesorías conjuntas con expertos; así como generar espacios de reflexión para retroalimentación del mismo cuerpo docente.
		Docente	La experiencia docente ha sido en su mayoría dentro de la práctica de enseñanza tradicional que a menudo tendía a ser segregadora; sin embargo, de nueva cuenta tienen clara la parte teórica acerca de lo que implica el modelo inclusivo.	Talleres con contenido teórico práctico, proyectos de sensibilización acerca de la importancia y repercusión de implementar un modelo inclusivo.
		Alumno	Comprenden el rol del alumno, sin embargo las creencias que tienen acerca de la diversidad y cómo atenderla resultan atemorizantes. Existe un cuestionamiento constante sobre la forma de conciliar un modelo inclusivo en un sistema como el de Ágora.	La comunidad escolar podría favorecerse de espacios de diálogo, capacitación constante y un enfrentamiento con la práctica asistida en el que se vislumbre cual será el procedimiento a seguir en cada caso.

	INCLUSIÓN	Inclusión.	Los docentes se encuentran con total disposición a hacer un proyecto en pleno desarrollo del modelo inclusivo; conocen los conceptos teóricos y las variables que podrían impedirles este; sin embargo la parte práctica no ha sido practicada por lo que la experiencia que vislumbran no es la mejor ni creen contar con herramientas para enfrentarla.	Integrar a todo el cuerpo administrativo a talleres que esclarezcan el concepto y su papel dentro de la implementación de un modelo inclusivo. Reforzar la parte metodológica. Constante capacitación y asesoría externa.
Clima institucional	Estructura organizacional	Procesos de comunicación.	Los procesos de comunicación existen, sin embargo son ineficientes, el propósito y vías de llevarlo a cabo no son claros; esta segmentado el cuerpo administrativo, el docente, y los directivos y coordinadores del proyecto.	Consideran que la comunicación se vio favorecida con el diálogo generado con esta investigación por lo que se sugiere llevar a cabo consejos técnicos que involucren a todas las partes del Instituto, esto es plausible debido a que es una institución pequeña.
		Procesos de colaboración.	No existe un proyecto transdisciplinario que permita que la institución colabore en pro de que se cumplan los objetivos del proyecto inclusivo. La colaboración tiene que encontrar un espacio para favorecer al grupo docente en su que hacer con los alumnos de Ágora.	Es necesario eliminar las barreras entre los procesos llevados a cabo en pro del modelo inclusivo; para ello se proponen espacios de diálogo y un enfoque transdisciplinario con base en el equipo de trabajo y giro de la institución Ágora.
		Procesos de capacitación.	Existen procesos de capacitación y una buena respuesta por parte de la Institución para impartirlos; sin embargo el grupo docente no tiene voz para sugerir los necesarios de acuerdo a su criterio.	Se sugiere implementar procesos de capacitación óptimos

A continuación se presentan algunos puntos a tomar en cuenta para alcanzar la inclusión educativa:

- Se consideran aproximaciones necesarias la de disponer de un Proyecto Educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado, esto tomando en cuenta las particularidades del caso y las estrategias trazadas.
- Construir una comunidad escolar armónica con procesos de comunicación y colaboración que reflejen los valores que quiera promover la escuela; donde los colaboradores, el alumnado y en general el personal se sientan valorados en todas sus capacidades y potencialidades.
- Responder a las necesidades socioeducativas de la población escolar, de tal manera que las limitantes sean las menos, y se abarque un programa integral que contemple un plan estratégico para subsanarlas.
- Comprometerse a la continua reevaluación de los procesos para la superación de barreras dentro del modelo inclusivo.
- Implementación de espacios de diálogo y retroalimentación que resulten en prácticas mejor orientadas, con fundamentos teórico metodológicos.
- Disponer de planes de mejora para la institución escolar que permitan avanzar en la línea del plan de inclusión.
- Establecer vínculos con otras instancias para seguir favoreciendo la creación de espacios de inclusión; esto involucra a padres de familia y comunidad escolar en general.

Conclusiones

Hoy en día encontrar una escuela de calidad es muy difícil, ya que las características de este sistema deben de poder resolver las necesidades que tiene la sociedad e ir innovando con ellas, y los procesos educativos también se tienen que ir transformando para que siga existiendo esta capacidad de educar a los niños con bases nuevas, y no con métodos que ya no se usan. Esto con el fin de que sean personas responsables y que participen activamente en los problemas sociales. La educación debe proporcionarles las herramientas necesarias para la vida de hoy en día, y no programas que realmente no les van a ser útiles.

La creación de una escuela inclusiva se apoya en construir comunidad y establecer valores inclusivos; es a partir de estas que la sociedad podrá alcanzar espacios en donde el otro sea valorado desde las diferencias y la segregación no se reproduzca en los niveles de interacción que vivencie el sujeto.

Revisar las formas de actuar y las estrategias implementadas dentro de la Institución permitirá realizar evaluaciones sistemáticas de los procesos para guiar las decisiones en aras de promocionar la igualdad, equidad y justicia que servirán de pilares para los alumnos.

Reestructurar los elementos de la escuela para atender a la diversidad, dentro de un eje que quizá tiene poco o nada de atención como lo es la discapacidad psicosocial puede llegar a garantizar el aprendizaje del modelo inclusivo más allá de una escuela, si no como motor de una sociedad que los valore y reconozca.

Para que un sistema educativo pueda ser considerado de calidad o no, debe ser capaz de ampliar las oportunidades y ser más accesible al hablar de inclusión, es por eso que la investigación de esta parte resulta de suma importancia para poder implementar cada vez más modelos inclusivos.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. In Departamento de Educación Especial/Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva.
- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. In Departamento de Educación Especial/Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ariño, A.; Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación del Gobierno de España.
- Ariño, A.; Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación del Gobierno de España.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Madrid: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Madrid: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- DOF - Diario Oficial de la Federación. (2019). Retrieved 21 November 2019, from https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDE/CONICYT. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 188-199.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDE/CONICYT. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 188-199.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (Marzo de 2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva*, 26-45.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (Marzo de 2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva*, 26-45.
- Fernández, M. T. (2017). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Fernández, M. T. (2017). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas: ¿qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En F. Lani, R. Rose, & T. Christina, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 43- 57). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.
- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas: ¿qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En F. Lani, R. Rose, & T. Christina, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 43- 57). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.
- Florian, L., Rose, R., & Christina, T. (2003). Pragmatismo, no dogmatismo: hacia una práctica educativa más inclusiva. En L. Florian, R. Rose, & T. Christina, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 31-39). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos .
- Florian, L., Rose, R., & Christina, T. (2003). Pragmatismo, no dogmatismo: hacia una práctica educativa más inclusiva. En L. Florian, R. Rose, & T. Christina, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 31-39). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos .
- Foucault, M (2007): "El poder psiquiátrico". Ed. Fondo de la Cultura 46 ____ (,2006):
- Foucault, M (2007): "Historia de la locura en la época clásica. Tomo Económica. Bs. As. Arg . 1". Ed
- Ford, A., Linda, D., & Schnorr, R. (2004). Educación inclusiva. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 55-80). Madrid: Narcea.
- Ford, A., Linda, D., & Schnorr, R. (2004). Educación inclusiva. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 55-80). Madrid: Narcea.
- Florian, L. (2017). La educación especial en la era de la inclusión:¿ El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?.
- García Williams, A., & Jenner, E. (2009). *Política para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Cuernavaca: CWC.
- García Williams, A., & Jenner, E. (2009). *Política para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Cuernavaca: CWC.

- Graden, J., & Anne, B. (2004). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 103-117). Madrid: Narcea.
- Graden, J., & Anne, B. (2004). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 103-117). Madrid: Narcea.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez, J. E. (2010). Historia de los espacios, historia de los poderes: hacia una genealogía de la noción de espacio público. *Tabula Rasa*, (13), 93-109.
- Mingote Adán, J. C., Pino Cuadrado, P. D., Huidobro, Á., Gutiérrez García, D., Peciña, M., & Gálvez Herrer, M. (2007). El paciente que padece un trastorno psicótico en el trabajo: diagnóstico y tratamiento. *Medicina y seguridad del trabajo*, 53(208), 29-51.
- Mingote Adán, J. C., Pino Cuadrado, P. D., Huidobro, Á., Gutiérrez García, D., Peciña, M., & Gálvez Herrer, M. (2007). El paciente que padece un trastorno psicótico en el trabajo: diagnóstico y tratamiento. *Medicina y seguridad del trabajo*, 53(208), 29-51.
- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente de profesorado

- en el marco de una educación inclusiva. *Revista de Educación*, 517-539.
- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente de profesorado en el marco de una educación inclusiva. *Revista de Educación*, 517-539.
- O'Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción. Un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- O'Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción. Un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *48va reunión de la conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *48va reunión de la conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11- 29.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11- 29.
- Pearpoint, J., & Forest, M. (2004). Significado real de la inclusión. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 15-18). Madrid: Narcea.
- Pearpoint, J., & Forest, M. (2004). Significado real de la inclusión. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 15-18). Madrid: Narcea.
- Rose, R. (2003). El currículum: ¿un vehículo para la inclusión o una palanca para la exclusión? En L. Florian, & R. T. Rose, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 59- 70). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.

- Rose, R. (2003). El currículum: ¿un vehículo para la inclusión o una palanca para la exclusión? En L. Florian, & R. T. Rose, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 59- 70). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.
- Rosello, R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-10.
- Rosello, R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-10.
- Sandoval, M., & Simón, C. (2009). Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros. *Red de Información Educativa*, 201-207.
- Sandoval, M., & Simón, C. (2009). Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros. *Red de Información Educativa*, 201-207.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., & López, M. (2011). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., & López, M. (2011). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 227- 238.
- Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 227- 238.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía operativa de contraloría social del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración*

educativa. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía operativa de contraloría social del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad es escuelas que participan en el PEC*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad es escuelas que participan en el PEC*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía operativa de contraloría social del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía operativa de contraloría social del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2012). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de www.iep.sep.gob.mx

Secretaria de Educación Pública. (2012). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 22 de Mayo de 2012, de www.iep.sep.gob.mx

Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 21-35). Madrid: Narcea.

- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (págs. 21-35). Madrid: Narcea.
- Stainback, W., & Stainback, S. (2004). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W., & Stainback, S. (2004). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stucchi-Portocarrero, Santiago (2013). Estigma, discriminación y concepto de enfermedad mental.. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 76(4), undefined-undefined. [fecha de Consulta 21 de Noviembre de 2019]. ISSN: 0034-8597. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3720/372036946005>
- Stucchi-Portocarrero, Santiago (2013). Estigma, discriminación y concepto de enfermedad mental.. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 76(4), undefined-undefined. [fecha de Consulta 21 de Noviembre de 2019]. ISSN: 0034-8597. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3720/372036946005>
- UNESCO. (Noviembre de 2009). *Portal UNESCO*. Recuperado el 15 de Mayo de 2012, de http://portal.unesco.org/geography/es/files/11966/1259960507110_Cynthia_Duk.pdf/1%2BCynthia%2BDuk.pdf
- UNESCO. (Noviembre de 2009). *Portal UNESCO*. Recuperado el 15 de Mayo de 2012, de http://portal.unesco.org/geography/es/files/11966/1259960507110_Cynthia_Duk.pdf/1%2BCynthia%2BDuk.pdf
- Uria, M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros*

- educativos*. Madrid: Narcea.
- Uria, M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Vásquez Rocca, A, (2012) “Foucault: ‘Los Anormales’; una Genealogía de los Monstruoso. Apuntes para una Historiografía de la Locura“, En NÓMADAS, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas – UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, N° 34 – 2012 (2), pp. 403 – 420
- Verdugo, M., & Parrilla, Á. (2009). *Aportaciones actuales a la educación inclusiva*. Revista de educación., 15-22.
- Verdugo, M., & Parrilla, Á. (2009). *Aportaciones actuales a la educación inclusiva*. Revista de educación., 15-22.
- Veyne, P. (2009). Foucault. Pensamiento y vida.
- Wolger, J. (2003). Hacia el cambio. En L. Florian, R. Rose, & C. Tilstone, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 123-136). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.
- Wolger, J. (2003). Hacia el cambio. En L. Florian, R. Rose, & C. Tilstone, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (págs. 123-136). Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 29 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Análisis del proceso de inclusión con alumnos con discapacidad psicosocial en el proyecto "Ágora"** elaborada por la alumna **Fernanda Guadarrama Guzmán** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 29 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Análisis del proceso de inclusión con alumnos con discapacidad psicosocial en el proyecto "Ágora"** elaborada por la alumna **Fernanda Guadarrama Guzmán** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"



DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 29 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Análisis del proceso de inclusión con alumnos con discapacidad psicosocial en el proyecto "Ágora"** elaborada por la alumna **Fernanda Guadarrama Guzmán** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

DRA. MARÍA ARACELI ORTIZ RODRÍGUEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 29 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis **Análisis del proceso de inclusión con alumnos con discapacidad psicosocial en el proyecto "Ágora"** elaborada por la alumna **Fernanda Guadarrama Guzmán** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"


DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 29 de noviembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis **Análisis del proceso de inclusión con alumnos con discapacidad psicosocial en el proyecto "Ágora"** elaborada por la alumna **Fernanda Guadarrama Guzmán** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"



DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.