



PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Experiencias y reflexiones en
Perú, Argentina y México

José Humberto Trejo Catalán
Emma Yolanda Escobar
Marichelo Esteban Palacios
Coordinadores

PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

**Experiencias y reflexiones en
Perú, Argentina y México**

José Humberto Trejo Catalán
Emma Yolanda Escobar
Marichelo Esteban Palacios
Coordinadores

Florido Lozano | Cárdenas Ugaz | Araceli Bechara
Huerta de la O | Guajardo Ramos | Trejo Calzada

Prácticas inclusivas y derecho a la educación. Experiencias y reflexiones en Perú, Argentina y México

Primera edición, enero de 2022

Coordinadores

José Humberto Trejo Catalán
Emma Yolanda Escobar flores
Marichelo Esteban Palacios

Autores

Marta Florido Lozano,
Guisell Cárdenas Ugaz
Araceli Bechara
MairaVianey Huerta de la O
Eliseo Guajardo Ramos
José Humberto Trejo Calzada

Diseño y Maquetado:

Andrés Jerónimo Pérez Gómez

ISBN: 978 607 99827 0 6

Publicado por la Red para la Inclusion Educativa en Chiapas, (RIECHIAPAS.a.c

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial de RIECHIAPAS

Hecho en México
Made in México

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	9
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PERÚ: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19 Marta Florido Lozano y Guisell Cárdenas Ugaz	15
LA FAMILIA Y LAS INSTITUCIONES ESCOLARES. ESPACIO EN CONSTRUCCIÓN EN EL DÍA A DÍA Araceli Bechara	39
LA CONDICIÓN BILINGÜE DE LA ESCRITURA EN EL SORDO Y EN EL OYENTE Maira Vianey Huerta de la O y Eliseo Guajardo-Ramos	57
DERECHOS CULTURALES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EL TESTIMONIO DE ÉRIKA BERNAL, ACTRIZ DE LA COMPAÑÍA “TEATRO CIEGO” José Humberto Trejo Calzada	69
SEMBLANZAS	89

Introducción

La asociación civil Red para la Inclusión Educativa de Chiapas (RIE CHIAPAS A.C), se fundó en el año 2014, con la misión de educar con calidad a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, con necesidades educativas especiales y/o discapacidad, usando un modelo educativo basado en el amor, el respeto, la responsabilidad, la cultura e igualdad; facilitando a estudiantes, padres y madres de familia el proceso de integración, logrando con ello el desarrollo pleno e integral de las personas.

Después de un largo período de trabajo como docentes de educación básica, media superior y superior, y atendiendo las zonas rurales de mayor marginación del estado de Chiapas, el grupo que conforma RIECHIAPAS A. C. identificó la necesidad de apoyar la integración de las alumnas y alumnos con discapacidad, así como a sus familias, quienes cotidianamente enfrentaban situaciones de exclusión que iban desde la falta de infraestructura adecuada en los planteles, hasta la falta de seguimiento de algunas autoridades.

Gracias a la iniciativa de un grupo de padres y madres de familia con familiares con discapacidad y en condiciones vulnerables, así como de docentes y especialistas de otros estados del país, se inició el proyecto RIECHIAPAS A. C. Desde entonces, nuestra labor primordial ha sido coadyuvar con las familias para lograr la inclusión educativa de sus hijos, a través de diversas estrategias.

Desde el enfoque de la educación continua, se han diseñado e impartido talleres de manera constante para capacitar a docentes, padres y madres de familia en las herramientas, y cuidados pertinentes para atender a una niña, niño o joven con discapacidad. Así mismo, dentro del sector educativo, se han presentado diversas ponencias, pláticas, conferencias y conversatorios, en torno al tema de la educación inclusiva y su atención en el aula. Entre nuestras principales líneas de trabajo, destacan:

1. Orientar a padres de familia sobre el tema de los Derechos Humanos para compartirles herramientas legales que les permitan brindarle a sus hijas e hijos la mejor educación, siendo un derecho fundamental de cualquier persona.
2. Compartir con padres y madres de familia estrategias de apoyo para atender a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.
3. Capacitar a docentes, personal de apoyo técnico pedagógico y personas en general que atiendan a niños, y jóvenes con necesidades educativas especiales.
4. Gestionar recursos para atender las necesidades pedagógicas, tecnológicas, económicas y de movilidad, que tengan los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, hasta concluir su educación media superior o superior.

5. Buscar apoyos económicos para apoyar los estudios superiores de las personas con necesidades educativas especiales.
6. Realizar eventos de sensibilización sobre la discapacidad en el estado de Chiapas.
7. Aportar al campo de conocimiento de la educación inclusiva generando publicaciones originales y material didáctico dirigido a la comunidad académica, escolar y público general.

Cabe señalar que la visión de RIECHIAPAS A. C. está dirigida a convertirse en una institución de calidad, formadora de seres humanos íntegros, incluyente, con valores y con respeto a los Derechos Humanos; formar con estudios desde la educación básica hasta la superior a niños, niñas y jóvenes de Chiapas e condición de discapacidad o que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, para su inclusión en el campo laboral de la sociedad chiapaneca.

Sin embargo, la situación derivada de la pandemia de COVID-19 en México, a partir de marzo del 2020, mermó aún más la ya frágil condición educativa del estado de Chiapas, que presenta el mayor rezago en este sentido y ostenta altos índices de pobreza económica, y marginación social.

En este contexto, nuestra asociación identificó la oportunidad de ampliar sus redes con docentes de otros países que comparten la misma búsqueda e intereses. Gracias a las redes digitales, que se fortalecieron por las condiciones de distanciamiento social impuestas por la pandemia de COVID-19, fue posible lograr una colaboración potencial y estratégica que derivó en la recopilación de los artículos que conforman el presente libro.

Prácticas inclusivas y derecho a la educación, experiencias y reflexiones en Perú, Argentina y México propone un acercamiento al tema de la educación inclusiva, desde la experiencia de las y los docentes-investigadores de tres países diferentes de la región latinoamericana.

La selección de los artículos dirige al lector a un panorama que abarca desde lo general hasta lo particular, donde la transversalidad de la educación inclusiva está siempre presente, enfocada desde diversos puntos de vista que consideren tanto al sistema escolar, los padres y madres de familia, los docentes y los testimonios personales de las personas con discapacidad, quienes nombran los mayores retos que han tenido que enfrentar.

En este caso, las alianzas y colaboraciones internacionales se lograron con docentes-investigadores de Argentina y Perú, países con condiciones económicas y políticas muy similares a las de México. Por lo que conocer cómo ellos, desde

su contexto, generaron estrategias para atender a la diversidad en el aula, bajo el enfoque de la inclusión y la igualdad, puede aportar al caso mexicano y viceversa, en la medida que analizamos soluciones diferentes que pueden ser replicadas, considerando que, en todos los casos, se comparte el mismo objetivo: Ampliar el derecho a una educación de calidad entre las poblaciones con discapacidad.

El primer capítulo comienza con el texto titulado *Educación inclusiva en Perú: Experiencias y reflexiones en el contexto de la COVID-19*, un ensayo escrito en coautoría por las docentes-investigadoras Marta Florido Lozano y Guisell Cárdenas Ugaz, en el cual se hace una reflexión sobre las medidas adoptadas por el Gobierno de Perú para continuar impartiendo educación básica a distancia, principalmente, a través del programa “Aprendo en casa”, que transmitía clases pregrabadas por medio de la televisión, la radio y la internet, debido al distanciamiento social.

De manera similar a las medidas adoptadas por el Gobierno de México en 2020, el programa peruano “Aprendo en casa” sorteó algunas dificultades en su ejecución. El diseño e implementación de dicho programa no consideró las necesidades de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, quienes quedaron al margen de las clases virtuales, ya que no se tuvo la visión de un diseño universal que pudiera adaptarse, además de la débil infraestructura y conectividad de muchas familias.

En este contexto, los padres y madres de familia tuvieron un papel relevante, coadyuvando a la formación de sus hijos en casa, estudiando los libros de texto y el temario escolar, generando estrategias de aprendizaje lúdicas, transformando la dinámica familiar con nuevas exigencias a las que se sumaron los problemas económicos y laborales que trajo consigo la pandemia de COVID-19.

Los testimonios recopilados en este texto dan cuenta de la capacidad de resiliencia, adaptación y paciencia de las familias, quienes hicieron todo lo posible para suplir las carencias que el Estado no les proporcionó. Cabe resaltar que el apoyo de los docentes fue medular para guiar a los padres y madres de familia, de manera que éstos jugaron un doble rol de alumnos y maestros, con la finalidad de evitar el rezago escolar de sus hijos.

El segundo capítulo se titula *Las familias y las instituciones escolares. Espacio de construcción en el día a día*, un trabajo escrito por la maestra-investigadora argentina Araceli Bechara, quien cuenta con una amplia experiencia académica y laboral en su país y en América, sobre el trabajo de la educación inclusiva, destacando su apoyo a organizaciones sin fines de lucro, conformadas por padres y madres de familia.

En su ensayo, la autora pone énfasis en la relación de las familias con la comunidad escolar, conformada principalmente por directivos, administrativos y docentes, visualizando diversos escenarios entre ambas comunidades, entre los cuales puede haber encuentros y desencuentros en torno a la inserción del niño o niña con discapacidad en el ambiente escolar.

Desde su experiencia como docente, investigadora y madre, la autora propone diversas soluciones para lograr una relación armónica entre la escuela y la familia, buscando el cumplimiento de los derechos educativos de las personas con discapacidad. Además, propone una serie de estrategias de intervención para acompañar el proceso de inclusión, visibilizando la importancia que adquiere el ambiente familiar en dicho proceso.

En el tercer capítulo *La condición bilingüe de la escritura en el sordo y en el oyente*, escrito en coautoría por los docentes-investigadores mexicanos Maira Vianey Huerta de la O y Eliseo Guajardo Ramos, ambos pertenecientes al claustro de la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM), se propone una estrategia innovadora para la enseñanza de la lecto-escritura de las personas sordo señantes.

El Lenguaje de Señas Mexicano suele ser el principal código de comunicación que se le enseña a las personas con discapacidad auditiva para expresarse. Sin embargo, en diversos estudios, los autores han encontrado que también es posible adoptar el bilingüismo, formando a las alumnas y alumnos para que también aprendan a leer y escribir alfabéticamente, relacionando la comunicación visual y gráfica con el significado de las palabras.

La conclusión del estudio señala que es posible que personas con discapacidad auditiva, incluso desde su nacimiento, puedan adquirir consciencia fonológica al momento de aprender a escribir y leer alfabéticamente. La reflexión anterior abona sustancialmente a un campo innovador y en continuo desarrollo sobre la enseñanza de la lectoescritura y, sobre todo, permite a los docentes de educación inclusiva recordarles que la creatividad de sus procesos pedagógicos siempre puede derivar en nuevas metodologías de enseñanza, con estrategias diferentes a las tradicionales.

El cuarto capítulo titulado *Derechos Culturales de las Personas con Discapacidad: El Testimonio de Érika Bernal, actriz de la compañía "Teatro Ciego"*, escrito por el docente y artista mexicano José Humberto Trejo Calzada, pone el énfasis en el testimonio biográfico de personas con discapacidad que han trabajado desde el ámbito cultural, para garantizar los derechos de esta población a participar en el arte, no sólo como espectadores, sino como creadores.

El texto retoma el trabajo de la compañía Teatro Ciego, la cual se fundó en 2007 con el propósito de sensibilizar a la población general sobre el tema de la discapacidad e integrar, a su elenco profesional, actrices y actores ciegos, o con debilidad visual. En este sentido, se enfoca el testimonio de la actriz Érika Bernal, quien pertenece a la compañía desde sus orígenes, pero ha logrado colaborar con otras compañías de teatro e, incluso, ha incursionado en el ámbito cinematográfico.

Desde el arte, Érika Bernal encuentra la manera de denunciar y expresar sus preocupaciones, intereses y necesidades, con tintes de humor y comedia, aportando significativamente a reestructurar el pensamiento de las personas que la rodean, y combatiendo la mayor barrera que enfrentan las poblaciones con discapacidad: La actitud del resto de la sociedad que les niega oportunidades y espacios, arraigada en prejuicios y estereotipos preconcebidos de lo que significa vivir con discapacidad.

Con base en lo anterior, el libro transita desde un panorama general que muestra a un sistema escolar diseñado por un Estado que no considera las necesidades educativas de las poblaciones con discapacidad, hasta el testimonio de una actriz ciega que narra cómo ha vivido, en carne propia, los obstáculos impuestos por dicho sistema.

Finalmente, cabe destacar que *Prácticas inclusivas y derecho a la educación, experiencias y reflexiones en Perú, Argentina y México* es el primero de muchos libros que se propone editar y publicar RIECHIAPAS A. C., esperando con ello aportar al amplio campo de estudio que implica la educación inclusiva en la región, compartiendo la certeza de que el intercambio de experiencias y conocimiento sólo puede llevar a nutrir y enriquecer nuestra práctica como docentes, investigadores, padres o madres de familia que desean la mejor educación para sus hijas e hijos.

Educación inclusiva en Perú: Experiencias y reflexiones en el contexto de la COVID-19

Marta Florido Lozano
marflorido@yahoo.com

Guisell Cárdenas Ugaz
guisellcardenasugaz@gmail.com

Introducción

Según el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), en marzo del 2020, en el Perú se encontraban registradas unas 285,402 personas con discapacidad, de las cuales 167,466 eran varones y 117,936 mujeres, representando el 58.7% y 41.3%, respectivamente. Así mismo, la Defensoría del Pueblo (2019) proporciona algunos datos que ponen en contexto la educación inclusiva en el Perú:

...el 80,26 % de las Instituciones Educativas de la Educación Básica Regular no cuentan con estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Aquellas que cuentan con al menos un o una estudiante con necesidades educativas especiales, encuentran dificultades para atenderlos adecuadamente, debido a la falta de infraestructura accesible, la limitada colaboración de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales, así como la falta de materiales y recursos educativos.

Al respecto, resulta pertinente referir que “Todos los y las estudiantes importan, e importan por igual”, como afirma la UNESCO (2017). Este concepto abre el camino hacia una educación inclusiva que acoja, que atienda y que se preocupe por los estudiantes, dentro de un marco de igualdad y equidad. La educación inclusiva debe proporcionar a todos los y las estudiantes los mecanismos, estrategias, metodologías y recursos para que aprendan oportunamente.

Respecto a la atención médica de la COVID-19 en personas con discapacidad, no contamos con datos específicos. Sin embargo, podemos referir que dentro de la población de riesgo vacunada, se encuentran personas con discapacidad desde los 13 años. Actualmente, la cifra de vacunados con las dos dosis —y que se encuentran en situación de riesgo— llega a la cifra de 341,110 personas (Ministerio de Salud).

Para Duk y Murillo (2019) los países donde impera la desigualdad económica, el racismo, la homofobia, el clasismo, la violencia y la isofobia (miedo a la igualdad), la única esperanza es la educación como un motor de transformación y sentido de justicia social, y la única vía para lograrlo es la educación inclusiva.

Por ello, cada vez más, se hace necesaria y visible la realidad de trabajar en escuelas construyendo inclusión, intentando cerrar brechas, diseñando puentes que todos y todas puedan cruzar. Bajo estas premisas, planteamos un conjunto de interrogantes y deliberaciones.

¿Qué es la educación inclusiva?

La educación inclusiva es un proceso abierto y flexible que implica variar formas, concepciones y prácticas que se hallan vigentes en las escuelas tradicionales; *praxis* ligadas a la exclusión y frente a las cuales resulta indispensable una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños y jóvenes según su diversidad. Ello tiene que ver con “remover” las barreras que obstaculizan socialmente el aprendizaje, promoviendo la participación de todos los estudiantes quienes, de otro modo, resultarían vulnerables a la exclusión y marginalización a causa de las diferencias mal comprendidas. El desconocimiento —y consiguiente temor y rechazo a la heterogeneidad— es lo que contribuye a mantener el modelo clásico de educar.

Cuando hablamos de inclusión, hablamos de romper con ese modelo clásico que ignora las diferencias, que unifica las percepciones sin percibir la diversidad y, por lo tanto, aplica un mismo modelo a pesar de las circunstancias variables. La educación inclusiva es un proceso de cavilaciones continuas que busca asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de cada estudiante en equidad de oportunidades y estímulos, promoviendo simultáneamente la participación, el aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad y la valoración de cada persona, en el contexto social.

En este sentido, las escuelas están llamadas a formar comunidades de aprendizaje en las que se edifique una cultura inclusiva, donde las palabras “diversidad”, “igualdad”, “diversidad funcional”, “discapacidad”, “equidad” y otras formen parte del vocabulario de todos los actores educativos. No existe mejor espacio para formar ciudadanos inclusivos que la escuela (Blanco, 2018).

El 2020 fue, sin duda, un año atípico en todo sentido; de pronto llegó lo que parecía ser un resfrío fuerte. Tal “resfrío” resultó ser una pandemia universal que probablemente permanecerá entre nosotros por tiempo indefinido, alterando to-

dos los órdenes de la vida humana sobre el planeta y causando un serio impacto en nuestros modelos educativos.

De un día para el otro, las sesiones de clases comenzaron a darse y recibirse frente a una computadora, en una *laptop* o desde un teléfono celular (en el mejor de los casos). Los amigos y amigas empezaron a verse en cuadros novedosos, pero enigmáticos; a veces tales cuadros aparecían negros, las tareas tenían que hacerse en el mismo sitio donde se habían recibido las clases. Muchas de las materias, contenidos y experiencias se transformaron radicalmente y los docentes, y familias debieron reinventarse. Los espacios sociales, laborales, familiares y educativos, antes diferenciados, se hallaron súbita y forzosamente concentrados en un solo lugar: el hogar.

La nueva realidad evidenció las falencias que ya teníamos acumuladas desde tiempo atrás y la educación reveló muchas de ellas.

¿Cómo afectó la COVID-19 a la educación inclusiva?

Según la UNESCO, en su informe GEM presentado en el 2020, la pandemia ha incrementado la exclusión, dejando ver que los países en situación más desfavorecida han tenido menos acceso a la educación. La pandemia reveló que la enseñanza de los niños y niñas con discapacidad no fue tomada en cuenta, los servicios educativos virtuales no fueron pensados en la población estudiantil incluida (tal vez nunca lo estuvo tampoco en el modo presencial) y, como apunta la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay:

Para enfrentar los desafíos de nuestro tiempo, es imperativo avanzar hacia una educación más inclusiva. Repensar el futuro de la educación es aún más importante después de la pandemia de COVID-19, que ha ampliado las desigualdades. No actuar obstaculizará el progreso de las sociedades.

Nuestro país no fue ajeno a estas dificultades educativas y las medidas tomadas por el Gobierno —de manera rápida y con cierto grado de improvisación— no fueron suficientes para responder al reto. En el empeño de que los estudiantes no dejaran de estudiar, se implementó la estrategia “Aprendo en Casa” que ignoró completamente a la población escolar incluida.

¿Cómo atendió la estrategia “Aprendo en Casa” a la inclusión escolar?

La estrategia “Aprendo en Casa” se inició desarrollando sesiones virtuales de clases a través de una plataforma que se emitía por medio de tres canales diferentes: la televisión, la radio y la internet. Dichos medios estuvieron dirigidos a los diferentes niveles de educación básica regular. Estas sesiones estaban diseñadas “para iguales”, pero todos somos diferentes.

¿Dónde estaban las y los docentes capacitados para atender a la diversidad? ¿Dónde quedaron los planes y estrategias curriculares para que todos pudieran aprender en sus diferentes formas, ritmos y motivaciones? La educación virtual puso sobre la mesa las falencias de las escuelas privadas y de la estrategia del Estado sobre lo que significa atender a la diversidad.

Imaginemos, por un momento, a un estudiante con discapacidad auditiva que frente a la TV, radio o web, no recibe información en lengua de señas o subtitulada; a un estudiante con discapacidad intelectual que no recibe la información en un lenguaje accesible, aplicando lectura fácil y una explicación contextualizada; a un estudiante con discapacidad visual, que al escuchar la explicación de la clase no la comprende porque la persona que habla lo hace muy rápido o no describe adecuadamente lo que se está desarrollando en ese momento, ¿qué sentirán? Frustración, sin duda alguna.

Imaginemos un recorrido de lo observado en ese momento. Durante la primera semana no existía un intérprete de señas; luego, se colocó uno en el programa emitido por el canal televisivo y, sin embargo —y a pesar del intérprete—, la información no llegó a todos los estudiantes porque el mensaje no estaba subtitulado para aquellos que aún no manejaban la lengua de señas peruana.

En los programas que se emitieron por el canal televisivo, pudimos reconocer algunos mejor logrados para el nivel inicial y para los primeros grados de primaria; eran de fácil comprensión, contenían suficiente material visual y fueron entendidos por la mayoría de los estudiantes —sobre todo, por aquellos que podrían encontrarse dentro de un trastorno del espectro autista [TEA], y discapacidad intelectual.

Sin embargo, las reflexiones que surgieron entonces fueron: y todo ese contenido, ¿qué interés despertará en el estudiante?, ¿lo conducirá a un aprendizaje significativo?, ¿cuál es el sentir que le genera?, ¿realmente es un aprendizaje funcional? Resultó interesante recomendar a las familias que comprobaran lo

que estaban aprendiendo sus hijos/as, ¿resultaba eficaz?, ¿qué nuevas destrezas y habilidades desarrollaron luego de ver aquellos programas?, ¿qué ocurría con el canal de la plataforma web?, ¿llegaba la información a los estudiantes con baja visión o discapacidad visual? La realidad es que no. Si la computadora no tiene acceso a un lector de pantalla, como el JAWS, los estudiantes no tienen manera de acceder a las clases; deben depender siempre de un familiar que esté a su lado y les trasmite la información.

La web nos mostraba videos introductorios a la clase, donde también aparecía un intérprete de lengua de señas peruana. Sin embargo, observamos que el desarrollo mismo de la clase, así como las actividades, no contaban con interpretación en lengua de señas, ni con algún apoyo audiovisual que explicara al estudiante lo que tenía que hacer. Por lo tanto, la información siguió siendo inaccesible, sobre todo, para estudiantes con discapacidad visual.

Durante este recorrido de cómo la población estudiantil incluida se vio muy afectada, es importante traer a colación lo que pasó en alguna de las semanas en las cuales seguimos el programa. En una ocasión, los alumnos desarrollaron el tema de “Resolución de conflictos” dentro del área de personal social. Todo bien hasta ahí. Sin embargo, al observar la adaptación curricular, nos sorprendió lo que observamos: la adaptación curricular estaba dirigida a personas que presentaban autismo, pero la ficha de trabajo estaba planteada usando pictogramas cuya resolución era demasiado complicada para cualquier estudiante del grado correspondiente, porque, en primer lugar, no todas las personas que presentan autismo saben interpretar los pictogramas; en segundo lugar, las tareas que contenía la ficha de trabajo eran muy complejas y, en tercer lugar, una adaptación no solo debe estar pensada en la resolución de una tarea de lápiz y papel, sino también en el modo en que lo aprendido se traslada a la vida cotidiana, para que efectivamente se convierta en un aprendizaje significativo. En este caso, se trataba del tema de resolución de conflictos.

Esta experiencia nos dejó como aprendizaje que las adaptaciones debieron ser elaboradas con mejores criterios para conseguir resultados eficaces. Surgieron preguntas como: ¿sirven realmente?, ¿ayudan a desarrollar aprendizajes relevantes, y aplicados a la vida cotidiana?, ¿pueden ser realizadas por los y las estudiantes incluidas? Pero estas son cavilaciones y preguntas que se debieron hacer al diseñar las sesiones.

La radio fue, sin duda, la plataforma que más llegó a todas las regiones del país. Pero, si bien la cobertura fue más amplia, las transmisiones de radio no lograron cubrir todo el territorio del Perú, ¿cómo recibieron los estudiantes con discapacidad auditiva y visual los contenidos? Se hizo necesario incorporar en

este canal descripciones más acertadas y contextualizadas, debiendo contar con materiales físicos (dibujos, cartillas, infografías) para que la/el estudiante comprendiera la información.

Las limitaciones en la accesibilidad, las deficientes adaptaciones curriculares y la carencia de mayores recursos en los diferentes canales de la plataforma, nos permiten concluir que la inclusión educativa no está presente en forma eficaz en el desarrollo de la estrategia “Aprendo en Casa”. Pudimos advertir buenos intentos, algunos segmentos valiosos y aciertos eventuales, pero no se condujo un enfoque de inclusión educativa consistente y eficaz.

El pilar más grande de toda sociedad es la educación. La UNESCO (2019) menciona, en este sentido, la importancia de contar con una educación de calidad, para lo cual demanda, entre otros puntos: “...garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Calidad, equidad, inclusión y aprendizaje a lo largo de toda la vida son palabras claves”. Si aún no hemos logrado construir, diseñar y aterrizar dichos tópicos en el servicio educativo, ¿de qué servicio estamos hablando?

Bajo la lupa de todo lo experimentado, el Ministerio de Educación impulsó durante 2021 cambios que nos parecen importantes de mencionar. En el reglamento de la Ley General de Educación 28044 se realizaron modificaciones e incorporaciones para promover la educación inclusiva. Uno de los cambios fue en el Artículo 11, donde se refine la educación inclusiva de manera más amplia y precisa respecto a su alcance, y a las obligaciones del Estado, con el fin de salvaguardar los derechos de los estudiantes, desde un enfoque social, centrado en las barreras educativas y no centrado en el estudiante. Nos toca ahora, como familias y sociedad civil, estar vigilantes para el cumplimiento de las nuevas disposiciones.

Las lecciones recibidas durante el 2020 llevaron a incrementar mejores y mayores prácticas en la educación remota del 2021. Sin embargo, la falta de atención oportuna, la descontextualización de los aprendizajes y la deserción de estudiantes incluidos, nos hacen ver que el sector educativo no puede volver hacia lo mismo después de esta crisis.

Debemos regresar a las aulas fortalecidos y convencidos de que podemos, y debemos mejorar como docentes. Debemos creer en nuestros estudiantes y en sus capacidades diversas de aprender. Debemos construir un colectivo educativo (padres, colegios, comunidad) que empodere a los estudiantes; que los haga capaces de participar, con autonomía y decisión, sobre sus vidas. Pensemos que

la buena educación se logra cuando las escuelas son capaces de atender a todos y todas respetando diferencias, atendiendo necesidades con equidad y de modo oportuno, brindando ajustes a las propuestas curriculares, sociales y emocionales. La educación a distancia dejó en evidencia que las clases no están diseñadas para estudiantes que presentan alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje. Queda claramente evidenciado que, sobre la inclusión, aún se sabe muy poco —o lo que es peor, lo poco que se sabe no se aprovecha.

La pandemia nos está dando la oportunidad de hacer cambios estructurales en el sector educativo. Estar confinados en casa nos ha permitido considerar la importancia que tienen los modelos (buenos y malos) para aprender. Así mismo, esta situación nos ha dado la oportunidad de apropiarnos de aquello que nos sirve. La actual crisis sanitaria ha abierto una puerta gigante; una por donde todos podemos transitar según nuestras propias características y peculiaridades; asimilar la vida según nuestras inclinaciones y talentos, gracias a los cuales podemos enfrentar los retos exitosamente.

Es un hecho que todos estos cambios exigen decisiones políticas consensuadas y validadas para el sector. No es fácil rediseñar la educación de todo un país tan diverso como es el Perú (55 pueblos indígenas, de los cuales 51 son amazónicos y 4 de los Andes), dentro de una crisis que, además, reclama la atención urgente en varios aspectos al mismo tiempo: salud, economía, informalidad, corrupción, desigualdad social, etc.

De todas las transformaciones que precisa la sociedad, la transformación primordial resulta ser la educativa por su transversalidad y contenido, solo que la inversión social y económica en el sector no reditúa de inmediato, sino hasta dos generaciones después. Ello desanima a los proyectos gubernamentales ganados por el inmediatez y la demagogia. Sin embargo, debemos transformar estas dificultades en oportunidades. No permitamos volver a la misma escuela, sobre todo, no permitamos que en la próxima pandemia volvamos a ver el mismo “Aprendo en Casa” de hoy.

Bajo este análisis, quisimos recoger algunos testimonios de actores educativos sobre el modo en que han vivido la experiencia educativa durante la pandemia. En este caso, se mantendrá la privacidad sin revelar los nombres de los(as) entrevistados(as), refiriendo tan solo una denominación ficticia.

“María” (profesora del nivel inicial en la ciudad de Trujillo, región La Libertad):

Esta situación que narro a continuación seguramente se presenta en muchos lugares del mundo. Soy una profesora de colegio regular donde abiertamente no

recibimos estudiantes con discapacidad, pero tuve la experiencia de enfrentar una situación especial durante la experiencia escolar antes de la pandemia: uno de mis alumnos presentaba falta de concentración, dificultades en el habla y se distraía fácilmente, pero no era asunto que llamara la atención de manera especial, porque son muchos los niños que presentan tal comportamiento con bastante frecuencia.

Al inquirir para que nos refiera experiencias acerca de la inclusión escolar durante la pandemia, asombrosamente indicó “nunca he trabajado en inclusión escolar”, pero al hacer hincapié en su actuación frente al niño de su relato, reconoció que era alguien que presentaba una dificultad de aprendizaje que no se había hecho muy notoria hasta el momento de la virtualidad: “Especialmente tenía que dedicarle más tiempo y diseñar nuevas estrategias de aprendizaje”, dijo.

Continuando con la indagación, hicimos énfasis en las metas comunes que ella se trazaba, en la dirección tan clara que imprimía en sus acciones para potenciar las habilidades en sus alumnos, en el hecho de que graduara su modo de gestionar la experiencia virtual desde la perspectiva de que todos somos diferentes y, por lo tanto, aprendemos de forma diferente. Ello fue suficiente para hacerle notar que, en realidad, sí estaba haciendo inclusión escolar, sin notarlo.

Al comenzar la pandemia fue muy difícil y significó un reto muy importante, ya que no contaba más que con mis propias herramientas (...) herramientas que no sabía que tenía, pero que eran las más valiosas: el amor hacia mis alumnos, la constancia, la vehemencia y la pasión por enseñar que siempre tuve.

Claro que, al comenzar a trabajar virtualmente con mis alumnos por medio de una plataforma, la impotencia inundaba mi rostro y pensaba que sería un fracaso. Felizmente, el director del colegio me dio ánimo para no desfallecer. La primera pregunta que me hice fue acerca de cómo lograr captar la atención de los alumnos pequeños de 5 años. Aquí me di cuenta [de] que los padres de familia juegan un rol muy importante como motivadores directos, ya que son el motor para que permanezcan conectados a la pantalla.

Una vez logrado este apoyo me di cuenta de que cada alumno tiene un tiempo determinado de atención; los tiempos de atención son muy flexibles y unos alumnos prestan más atención que otros, por lo que solicité a la dirección del colegio un tiempo extra para poder enseñar y conocer mejor las necesidades individuales del alumno.

Fue durante el tiempo extra que me di cuenta de algo; jugando a las escondidas podía enseñarle los números. Y fue así; mientras la mamá acompañaba al niño que procuraba esconderse por toda la casa con el celular en la mano para no perder la imagen, yo iba cantando los números mientras él afanoso y feliz, encontraba el ansiado escondite. mientras increíblemente yo iba contando los números. La felicidad era mutua, la mía por encontrar respuestas adecuadas del niño ante las

preguntas que yo le hacía, lo que significa que estaba aprendiendo, y la del niño, que increíblemente jugaba a través de la pantalla, al tiempo que yo le mostraba su mascota, la gata tobita y al títere pipe. Algo maravilloso fue también el jugar con los sentidos, cuando el niño aparecía al inicio de la clase en la pantalla, lo felicitaba por lo bien que se vestía, el delicioso perfume que usaba y hacía énfasis en el hermoso color de su camisa de textura tan suave. Aunque en ocasiones no miraba la pantalla, sentía que estaba aprendiendo. Es un valioso apoyo la constancia y la perseverancia de los padres y se hace notoria la falta de voluntad de los directivos de la institución educativa de ahondar en las herramientas de apoyo y capacitación al personal de la institución educativa para la atención a la diversidad del alumnado.

Un verdadero educador enseña con vehemencia y pasión. El lograr que un alumno aprenda y saque lo mejor de sí mismo es un buen ejemplo de profesor. Aquel que ve en sus alumnos las habilidades que tienen para aprender y se esmera en buscar estrategias para ayudar a potenciarlas, y no se detiene en profundizar en aquello que no puede hacer. Observa a cada estudiante, la manera de recibir y procesar la información, y concluye que cada uno/a aprende diferente. Hasta aquí, las referencias que gentilmente compartió María.

A continuación el testimonio institucional de “Carlos” (promotor de una institución educativa privada de Cusco). Ante nuestra consulta: ¿Cómo observan la diversidad desde su escuela? Y ¿Cómo ha sido atendida la población estudiantil incluida durante la pandemia? Refirió lo siguiente:

La complejidad de la Educación como proceso de socialización formal no puede soslayar la importancia de esta realidad; ignorarla ha provocado que ella se imparta estamentariamente en un ambiente de discriminación e inequidad de oportunidades; se la ha diseñado erróneamente para un supuesto “alumno medio”, como si tal alumno existiera.

No hay “alumno medio”, lo que hay es una inevitable -por ahora- estandarización del servicio a falta de una visión realista que no toma en cuenta las diferencias en capacidades, inclinaciones, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias que caracterizan al universo estudiantil, pero que son mediatizadas durante el proceso. Claro que algunos casos vienen siendo atendidos gradualmente por el currículo común, pero se requiere implementar con mayor decisión política y adecuada tecnología social, un sistema educativo capaz de atender tal realidad con mayor pertinencia y especialización.

Para dar una respuesta rápida y oportuna, durante el periodo que tuviéramos a la educación virtual como la única [vía] posible en medio de esta crisis sanitaria, debimos reflexionar sobre algunos puntos que siempre formaron parte de nuestra gestión institucional desde hace una veintena de años, pero que ahora debían adaptarse a la nueva realidad. Los mencionamos a continuación:

-
-
- ☞ Los currículos abiertos y flexibles son la respuesta a la diversidad porque promueven la igualdad de oportunidades para la inserción sociocultural. Durante la virtualidad fue preciso reformular tiempo extra para atender la Inclusión.
 - ☞ El programa de inclusión, debe formar parte de un proyecto de escuela en su conjunto y no corresponder a la iniciativa aislada de algunos profesores. Una respuesta institucional es indispensable en medio de la virtualidad y fuera de ella.
 - ☞ Transformar el paradigma que todos los niños deben hacer lo mismo, en el mismo momento en la misma forma y con los mismos materiales. Este es el reto que nos mueve a replantear dos años después, el tratamiento metodológico en la Inclusión.
 - ☞ Deben personalizarse las experiencias de aprendizaje.
 - ☞ Construir aprendizajes significativos, logrando en el estudiante su predisposición favorable para la experiencia educativa, atribuyendo sentido personal a las experiencias y estableciendo relación con sus otros aprendizajes, en dominio del qué, el por qué y el para qué.
 - ☞ Deben implementarse estrategias de aprendizaje cooperativo, ya que el estudiante aprende también de sus iguales, de sus diferentes y no solo del profesor.
 - ☞ Poner en acción variedad de experiencias y materiales. Es el mejor modo de mantener el interés y atención sostenida.
 - ☞ El estudiante debe tener posibilidad de elegir entre actividades así como el modo de llevarlas a cabo, en un ambiente de aula organizada por espacios. Es vital aquí el compromiso hogareño.
 - ☞ Deben emplearse diferentes modos y medios de evaluación (de calificar respuestas, pasar a calificar preguntas. De resolver problemas a plantearlos, por ejemplo).
 - ☞ Fomentar un clima de respeto y consideración mutua.
 - ☞ Efectuar adaptaciones curriculares pertinentes, ajustes individuales del currículo referidos a qué tiene que aprender, con qué secuencia, cómo enseñarle y como evaluarle.
 - ☞ Diferenciarse de los Programas de desarrollo individual (que son más evolutivos y psicológicos), ya que un programa de Inclusión tiene concepción educativa y no rehabilitadora.
 - ☞ El programa se elabora conjuntamente entre especialistas y profesores. (Hay fases y componentes: evaluar al alumno en el contexto escolar, determinar las necesidades educativas para concretar la propuesta curricular, etc.)
 - ☞ Priorizar la funcionalidad de los aprendizajes, seleccionando aquellos que tienen mayor nivel de aplicación en la vida social y que favorezcan su autonomía, así como la futura inserción social y laboral.
 - ☞ Un Vehículo Lingüístico es indispensable para el desarrollo de la autonomía, códigos especiales y alternativos de comunicación (señas, palabras, carteles, sistema pictográfico, braille, etc.), utilizados por todo el personal, los padres de familia y no solo por los Profesores.

-
-
- ☞ Los estudiantes “regulares” no solo aprenden a leer y escribir, sino también el gusto por hacerlo y demás, la novedad de compartir tales experiencias con la variedad de compañeritos.
 - ☞ Resulta fundamental la participación de las familias en el seguimiento de las adaptaciones realizadas.

Cambios para priorizar la inclusión educativa

A raíz de estos primeros testimonios de actores educativos, surge la pregunta: *¿Qué cambios debemos priorizar para que la inclusión educativa funcione realmente?*

Un primer cambio fundamental: Dejar de ver al estudiante con discapacidad, como alguien incapaz de hacer cosas por sí mismo y, por extensión, incapaz de aprender; necesitado siempre de una persona especial que le enseñe, se hará cada vez más dependiente disminuyendo sus posibilidades de desarrollar habilidades propias.

Un segundo cambio perentorio: Las autoridades y especialistas del sector educativo deben introducir el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las estrategias y prácticas pedagógicas, implementando su aplicación metodológica en todos los colegios públicos y privados del Perú. Los Principios del DUA devienen eficaces por su operatividad y pertinencia:

- ❖ Principio I: Proveer múltiples medios de Representación del Aprendizaje. Priorizando la importancia de la “motivación”.
- ❖ Principio II: Proveer múltiples medios de Acción y Expresión. Se refiere al “*¿Cómo se aprende?*” y al uso de diferentes canales, formas y recursos.
- ❖ Principio III: Proveer múltiples formas de “implicación”, referida al “*¿Por qué debo aprender?*”, elemento clave del aprendizaje significativo.

Un tercer cambio, a mediano plazo, radica en la “formación inicial de las/os futuras docentes”. Si las Facultades de Educación prepararan a sus estudiantes para atender a la diversidad, tendríamos menos estudiantes fuera de la escuela, menos deserción escolar, mayores índices de aprendizaje en las áreas curriculares y, fundamentalmente, mejores ciudadanos/as.

Estamos seguras que si se aplicara el diseño universal de aprendizaje DUA, se reducirían en un alto porcentaje los problemas de aprendizaje; tal vez no sería necesario realizar las siempre inseguras adaptaciones curriculares y las evalua-

ciones podrían diseñarse por diversos caminos. De este modo, sería posible medir y validar las diferentes formas de aprender y no solo aquellas que ejercitan únicamente la memoria del estudiante.

Durante estos casi dos años de educación virtual, las familias han desempeñado un rol fundamental; debieron superar barreras y transformarse en los maestros/as de sus hijas e hijos, tuvieron que convertirse en el “brazo derecho” de la maestra/o y aprender a preparar material, ayudarlos/a para operar los equipos y, en muchos casos, aprender a hacerlo; escuchar las clases como estudiantes supernumerarios y, tal vez, desconcertados; al tiempo que lidiaron con múltiples urgencias, desde las más domésticas hasta las que tenían que ver con el resguardo de la salud y enfrentar noticias dolorosas en medio del temor, la crisis económica y el desconcierto social tan inesperado como duro. Por encima de todo ello, se produjeron actos de verdadera heroicidad doméstica y anónima, y todo para lograr que sus hijos alcanzaran logros educativos.

Como sostiene Pincheira (2013), la familia cumple la primera instancia de aprendizaje, y hoy más que antes ha quedado en evidencia tal afirmación. Por tal motivo, la escuela debe otorgar siempre a la familia un espacio de escucha, de involucramiento y oportunidad. Solo un rol participativo y colaborativo desde la institución educativa logrará familias comprometidas con el proceso que tendrá, además, un impacto positivo en la vida del niño/a y adolescente en los aspectos emocional, social, afectivo y cognitivo.

La perseverancia, constancia y entrega incondicional de parte de los padres comprometidos en la inclusión escolar de sus hijos, son grandes herramientas de apoyo para que se logren resultados en el proceso educativo, más aún en momentos en que la pandemia les ha impedido avanzar en su desarrollo integral.

Al encontrarnos frente a diferentes contextos familiares, quisimos recoger testimonios de padres y madres, que cumplieron un papel fundamental durante la crisis sanitaria. Una familia trujillana nos relató el modo como asumieron el reto educativo de su hija, durante la pandemia:

Enfrentarnos a la pandemia significó suspender diferentes terapias y por supuesto con ello poner un alto y hasta retroceder en los esfuerzos incrementando las dificultades para lograr el acceso a los servicios que garanticen un desarrollo integral.

Buscando mejor calidad de vida para sus hijos —Pedrito de 7 años y Mariana de 3 años—, decidieron ir a Lima, movidos por la necesidad de atender la preocupación que les causaba la menor, pues ella no expresaba afecto alguno hacia su familia; en el Jardín no lograba interactuar con los otros niños, notaban el escaso desarrollo de su lenguaje y se enfocaba demasiado en sí misma, sin parecer

consciente de lo que le rodeaba. Durante 3 años no habían logrado entender qué ocurría con Mariana.

En el 2020, ya ubicados en Lima, felices de encontrar un centro especializado para la niña, pero tristes por el diagnóstico alcanzado, se dieron a la tarea de desarrollar cuidadosamente el programa sugerido por el Centro. El programa de terapias comenzó en marzo logrando cumplir con dos de ellas, pero todo fue abruptamente interrumpido por la pandemia dando paso a un tiempo de estrés e incertidumbre, en el que el programa propuesto debía realizarse de manera diferente y meses después de lo planeado.

La perspectiva de tener que continuar con las terapias en forma virtual fue muy desconcertante y atemorizante para la madre, pues ella suponía que su hija no lograría estar frente a una pantalla, ni conseguiría adaptarse a un espacio en casa con las herramientas adecuadas para cumplir desde ahí con el proceso.

Una gran ventaja para la familia, fue contar con la creatividad del hermano, quien daba sugerencias para efectuar cambios y adaptaciones del espacio disponible, así como su habilidad en el manejo de la tecnología. Indudablemente la perseverancia y constancia de los padres y el apoyo mutuo resultaron ser la gran herramienta para enfrentar exitosamente las dificultades. El manejo tecnológico representó una gran ayuda para este hogar; todos debían trabajar y estudiar virtualmente.

Además, el creciente logro de hábitos autónomos de Pedro alivió las preocupaciones y estimuló mayores logros. “La llegada de la pandemia ha significado un gran reto para nosotros, se han presentado muchas barreras, las cuales, sin preparación previa, hemos tenido que enfrentar”, termina refiriendo la madre.

Juan es un joven de 14 años de carácter imponente y fuerte, difícilmente logra llevar una rutina de actividades escolares diarias por sí solo. Nuestro mayor reto fue entablar un programa de modificación de conducta, adecuando espacios e infraestructura para estudiar y trabajar al mismo tiempo, equiparse de herramientas para trabajo virtual y capacitarse en el manejo de plataformas.

Para Juan, así como para todos los jóvenes de su edad, el contacto físico y las experiencias que se viven con los amigos en el centro educativo son primordiales para el desarrollo de su personalidad y relaciones con sus pares. La casa sigue siendo, hasta ahora, hogar y, al mismo tiempo, aula de clase, convirtiéndola en un escenario aburrido.

A veces Juan, por querer cambiar de ambiente, lleva clases en el dormitorio, la sala, el comedor o quiere comer en el momento de la clase. Al no haber una inte-

racción física entre maestro y alumno, no se pueden apreciar comportamientos inadecuados, es más difícil para los maestros identificar los estados de ánimo de los estudiantes y, más aún, identificar alguna situación que afecte su estructura emocional.

Sin embargo, después de algunos meses, se logró por medio de varias modificaciones de horarios sugeridas por los maestros, que Juan se identificara con hábitos de estudio de forma más autónoma, manejando el tiempo y cumplimiento de sus deberes de forma independiente, con adaptaciones según la necesidad y su tiempo disponible.

La habilidad adquirida por Juan en el manejo del *Ipad*, así como el buen uso de la computadora, le dieron gradualmente seguridad y confianza. Aunque un tiempo prolongado de exposición a estas herramientas, a veces, se torna en una desventaja, ya que por la falta de amigos los estudiantes se refugian en la tecnología generando una dependencia, de la cual difícilmente se quieren desprender.

Las tecnologías introducidas ahora en las clases han obligado a los docentes a ser más creativos para lograr que las sesiones sean llamativas y logren captar la atención de los estudiantes. En este caso, con ayuda del maestro, logramos que Juan preparara videos para exponer sus tareas y aprendiera también a usar el karaoke e, incluso, aprendiera a bailar.

Fue difícil, en principio, aceptar que la virtualidad se convirtiera en parte de lo que viviremos en el futuro, y los cambios radicales que se vienen produciendo en nuestras vidas, producto de la pandemia, ha llevado a los centros educativos y, en algunos casos, a los propios hogares, a implementar nuevas herramientas digitales y fortalecer su infraestructura tecnológica. Pero a este respecto, hay que reconocer que la iniciativa propia del centro educativo es todavía muy pobre, pues el mayor esfuerzo adaptativo ha venido gestionándose desde el hogar; son los pedidos y sugerencias de los padres de familia, los que seguramente presionarán sobre las escuelas para adaptarse pronto a estos cambios.

Uno de los mayores desafíos en el Perú, para muchas familias, es carecer de las condiciones óptimas para la conexión a redes de internet y herramientas para llevar a cabo el proceso educativo virtual. Enfrentarse a una pantalla, sin la presencia física de sus maestros, ha sido también otra circunstancia ante la cual las familias han tenido que actuar de modo extraordinario, pues el nuevo escenario viene afectando notoriamente el desarrollo de los jóvenes en las áreas socio-afectivas y cognitivas, tan decisivas en los procesos de aprendizaje.

Antes de la pandemia trabajamos en equipo con un centro particular (donde Rafaella recibía diversas terapias) y a mi iniciativa, recibía en su colegio, una visita de su terapeuta principal y/o psicóloga del centro por el tiempo de 1 hora quincenal aproximadamente, a fin de observarla a ella y compañeros para ver su entorno y desenvolvimiento. También teníamos reuniones periódicas entre nosotros, los terapeutas de Rafaella y personal del colegio (profesora, psicóloga y poquísimas veces la directora).

Rafaella tiene 7 años y está en un colegio regular desde el año 2019. En ese año, ingresaron a ese colegio dos niñas con Síndrome de Down, siendo para ellos una primera experiencia con este tipo de discapacidad, ya que anteriormente se había trabajado con personas que presentaban otra discapacidad, pero nunca con Síndrome de Down.

Rafaella ingresó con un año de atraso por mutuo acuerdo entre nosotros y el colegio y por recomendación de su terapeuta [Refiere su madre]. Así funcionó durante la pre-pandemia del año 2020, pero al declararse la emergencia debí trabajar los primeros 6 meses sin apoyo de profesores particulares ni del colegio, Rafaella colaboraba en 50% en la clase. Es aproximadamente en julio 2020 que solicito apoyo al centro, el mismo que se concretó en agosto desarrollando clases con su psicóloga para el manejo conductual y para iniciar el proceso de adaptación en el colegio y al terapeuta principal. Los mayores retos para Rafaella fueron que logre estar motivada y pueda conectarse con la clase, abordar su desarrollo conductual, así como el logro de su autonomía en el espacio asignado para ella [su escritorio] y para lo cual contamos con la ayuda del colegio, cuyo personal se comprometió desde el inicio.

Se le preguntó a la madre: ¿Cómo se desarrollan las adaptaciones actualmente para Rafaella? A lo cual respondió lo siguiente.

En la práctica, la profesora se reúne con la especialista particular y muestra toda la clase virtual, determinando el tipo de apoyos visuales que necesitará Rafaella, algún material en concreto, links de videos para que le muestre previamente y yo soy el último filtro en seleccionar imágenes, buscar videos por internet, etc.

Es decir, es un trabajo de a tres; yo recibo los ppt [Power Point] de la mayoría de las actividades que se desarrollarán en la clase, a fin de preparar previamente a Rafaella y también poder elaborar algún material concreto. Pero pienso que las adaptaciones debería realizarlas el colegio, las profesoras y las especialistas. La terapeuta principal de Rafaella solo vería si se refuerzan esas adaptaciones con algo más -ya que ella es la que mejor conoce profesionalmente a Rafita. Algo que siempre pedí es que la información pudiera enviarse con mayor anticipación -un mes antes-, pero siempre se me enviaba el jueves para el sábado, lo cual me dejaba con poco tiempo para preparar las adaptaciones y, sobre todo, trabajar con Rafaella. Ella desarrolla los mismos temas y ejercicios que los demás niños, no

se hacen diferencias y la única “ventaja” es que tiene por adelantado un previo conocimiento de lo que se trabajará en la semana.

El salón se ha dividido en tres grupos y, en lo posible, la ubican en el grupo de los niños menos inquietos y siempre hemos pedido preferir el primer horario, para que este más “enganchada”, ya que en los horarios posteriores resulta más difícil que participe de la clase porque ya está enfocada en otros temas lúdicos.

Como familia apreciamos algunas ventajas durante este tiempo, ya que trabajar con la información anticipada le ha permitido abordar exitosamente los temas que le eran más difíciles. Algunas veces no logro enseñarle toda la información, porque Rafi ya sabe el ejercicio o se lo enseñó y practico con otros materiales a fin de que también tenga el factor sorpresa en las clases virtuales en vivo. Espero e imagino que, de igual forma o de mejor manera, debemos trabajar una vez acabada la pandemia. Como todos los niños, creo que en esta pandemia, aprendió más de tecnología con la computadora y aplicativos, ha mejorado en la espera de turnos.

Los tres testimonios que hemos referido corresponden a situaciones complejas que suponen un reto singular. Todos debimos en este tiempo sobrellevar, acondicionar y negociar tiempos, espacios y experiencias, según el contexto de cada una de ellas, condicionados por las diferencias de edad, diversidad funcional y el apoyo del centro educativo.

Lecciones de la pandemia respecto a la educación inclusiva

Evaluar este tiempo de modo preliminar todavía nos revela lo desconcertante que fue, en principio, la experiencia de la enseñanza-aprendizaje virtual, la que abrió de improviso posibilidades inesperadas, sorprendentes y plenas de incertidumbre, todo lo cual lleva a interrogar: ¿Qué lecciones nos deja esta pandemia respecto de la educación inclusiva?

“El aprendizaje debe continuar”, “el aprendizaje no se detiene”, “seguimos aprendiendo en casa”; son frases ya comunes ahora, pero que, en principio, resonaron persistente y enigmáticamente en nuestros pensamientos desde el inicio de las clases virtuales.

Las barreras que debieron superarse consistieron en: 1) La escasa atención que se brindó a la población escolar incluida por parte del gobierno; 2) La falta de conectividad en muchas de las zonas del país, principalmente en las más alejadas o con escasos recursos económicos; 3) La insuficiencia en número de dispositivos electrónicos en comunidades y distritos remotos, así como en los hogares con más de dos hijos en edad escolar.

Pero señalar las barreras no nos impide ver las oportunidades a futuro y éstas avizoran la perentoriedad de los cambios que la educación puede tener. Pensemos que todos los estudiantes deberían compartir las mismas aulas, asistir al colegio más cercano a su casa y compartir el recreo con sus hermanos, y hermanas; todas las escuelas deberían ser totalmente inclusivas.

Necesitamos un proyecto educativo con un giro de 180 grados, este es el momento para migrar de un modelo de atención asistencial y tradicional a un modelo crítico, ético y social. Las reformas y cambios al respecto no deberían tener más postergación. Así lo demuestran también los testimonios recogidos de los actores educativos; maestros y directores.

Luego de efectuar las tres entrevistas, intentamos atender los siguientes interrogantes: *¿De qué manera los padres y madres aprovecharon una sesión de clase en casa?*, ¿qué contenidos fueron los más relevantes para los estudiantes en esta etapa? Llegando a plantear tres aspectos que, en nuestro criterio, merecen la mayor atención. Son transversales tanto para el logro de aprendizajes, como para el proyecto de vida que cada persona puede establecer y, pueden (deben) ser tomadas en cuenta desde la misma sesión de clase (virtual o presencial).

Autonomía

Término tan recurrente y utilizado en las escuelas, como eje alrededor del cual se construye la formación integral, hoy adquiere nueva importancia en este tiempo de “estar en casa”.

Si uno de los objetivos de las actividades presenciales consistía en alcanzar logros tan fundamentales como que los niños fueran capaces de vestirse solos, hacer su cama, organizar sus espacios, útiles escolares, ropa, etc., con mayor o menor dificultad, con acompañamiento y supervisión cada vez menos frecuentes, ¿qué mejor lugar para todo ello que el hogar? El mejor espacio para poner en práctica todas las acciones tras los objetivos planteados está en el hogar.

Pero la autonomía no viene sola, requiere un doble soporte adyacente; la independencia y la organización. Instaurar estrategias y contemplar rutinas, es un buen comienzo y vimos que las familias estructuraron rutinas en las que participaron madres, padres, hermanos y cuidadores en horarios flexibles, desplegando una sorprendente creatividad a la hora de emplear formas escritas, fotos o pictogramas, y toda clase de material representativo ilustrando claramente, lo que correspondía realizar al estudiante.

Este horario debió dosificar las horas de trabajo frente a un dispositivo electrónico y la televisión, para examinar provechosamente las grabaciones enviadas por la/el docente, o realizar un trabajo de mesa. Tareas domésticas como ayudar en la cocina, lavar los platos y la ropa, barrer, ordenar la habitación y otras tareas, fueron también incluidas en tales rutinas; mientras que el tiempo de ocio y/o distracciones fueron incorporados en dicho horario. El cumplimiento de la rutina hizo que los estudiantes y sus familias apreciaran directamente los resultados en situaciones concretas; son las ventajas del aprendizaje a partir de lo real y cotidiano de la vida.

Estos resultados no precisan ser medidos a través de pruebas y reactivos, no necesitan notas, no demandan una evaluación exhaustiva. Cada estudiante y su familia son diferentes y por lo tanto cada familia valorará de manera individual y sin apuro, todo lo que su hija/o vaya aprendiendo.

Trabajar las emociones

La emergencia sanitaria ha despertado en los estudiantes y sus familias, una serie compleja de emociones, las cuales pudieron ir desde la frustración, la cólera y tristeza, hasta la alegría y la tranquilidad de tener a los padres en casa todo el tiempo. Todo depende de cómo se asumió el confinamiento; este aspecto se relaciona con la situación particular de cada familia, a pesar de la cual las clases virtuales situaron sobre la realidad lo necesario y valioso que significa atender las emociones.

Si las emociones no se atienden, o se les identifica como parte de un “mal comportamiento”, el proceso del aprendizaje no será una experiencia provechosa, ¿podemos apoderarnos de los aprendizajes sin atender las emociones? La respuesta es contundente; no.

Para aprender debemos estar motivados, interesados, atendidos en nuestra curiosidad y, para que ello se produzca, nuestras emociones deben estar reguladas, debemos ser capaces de conocer lo que nos pasa, lo que sentimos y el motivo por el cual nos sentimos de una u otra manera. Igualmente, conocer el modo en que podemos autorregularnos.

Las clases virtuales debieron concentrar sus esfuerzos en crear o volver a vincular a los hijos/as con sus padres y familias, este tiempo en que irremisiblemente todos debimos estar juntos fue el mejor para trabajar los vínculos para reconocer las emociones y que éstas, a su vez, fueran expresadas espontáneamente para conseguir una adecuada regulación de las mismas. Claro que dicho trabajo demandó de un “querer hacer de las familias”; sin esta voluntad no se conseguiría nada.

Calidad en los aprendizajes

Aquí cabe plantear nuevos interrogantes: ¿Qué queremos que aprendan los estudiantes en este tiempo de crisis?, ¿qué podemos transmitir a través de una pantalla?

Las actividades propuestas deberían llevarnos a desarrollar aprendizajes funcionales, aprendizajes para la vida, aprendizajes que amplíen los conocimientos en diferentes áreas pero, sobre todo, aprendizajes que permitan crear, pensar y construir.

¿Es posible desarrollar virtualmente una clase dirigida a estudiantes con y sin discapacidad? Sí lo es, aunque muy complicado en un inicio. Lo peor es no intentarlo, dejando de atender esta realidad, lo que implica, además, perder la oportunidad de aprender de uno mismo, enseñando y descubriendo. El trabajo esmerado por parte del docente vocacionalmente comprometido ayuda a estructurar lo que inicialmente era extraño; pensar en el estudiante permite crear y graduar nuevas estrategias de interacción maestro-estudiante.

¿Qué supone la educación a distancia? Primero, la necesidad de despertar confianza en los padres, confianza en que sus hijos/as pueden aprender. Segundo, alimentar expectativas altas (no vanas) acerca de lo que sus hijos pueden hacer (todos pueden aprender). Tercero, docentes creativos, innovadores, críticos con su trabajo, curiosos por mejorar cada día y vitalmente comprometidos.

Las familias han descubierto que sus hijos/as pueden apropiarse de cualquier contenido, aprender de cualquier área, que son capaces de hacer múltiples cosas. Los contenidos de las áreas curriculares son, por supuesto importantes, sin embargo, no serán aprovechadas si primero no logramos tener una direccionalidad acogedora, considerada, amable y audaz acerca de lo que transmitimos virtualmente. No se trata de aprender todo, se trata de aprender lo preciso y fundamental para aprender a aprender.

¿Qué propuestas podemos tener frente a la educación inclusiva?

Desde el inicio de la pandemia la educación está atravesando su peor crisis global, incrementada por la propia crisis sanitaria. Sabemos que la educación siempre ha sido la “papa caliente”, por eso, el político inmedatista prefiere no ver lo

evidente y se empeña en lo demagógico; en crear situaciones que distraen de lo fundamental.

¿Nos damos cuenta recién que todo estuvo escondido “debajo de la alfombra”? Creemos que no, sucede que la sociedad apenas parece tomar conciencia acerca de que solo la educación forjará ciudadanos con capacidad de decisión, críticos, cuestionadores, libres e informados, pero eso no siempre conviene al sistema político.

Nos corresponde unir esfuerzos como familia, como docentes, como directores, para tomar decisiones de cambio radical en torno a la propuesta educativa como peruanos, para lograr una educación de calidad desde el nivel inicial hasta el superior, en los espacios urbanos y rurales, y en los ámbitos público y privado. Vayamos gradualmente, “de a pocos” como dice el argot; empecemos por lo que podemos cambiar desde nosotras/os mismos. Aquí les dejamos algo por dónde empezar:

- ❖ Pon atención en las emociones de tus estudiantes.
- ❖ Pon atención en tus propias emociones.
- ❖ Descubre cada mañana que cada uno de tus estudiantes tiene algo que decirte.
- ❖ Escucha, habla menos.
- ❖ Lee más en clase, invierte tiempo en analizar y reflexionar.
- ❖ Haz de todo un poco, pon atención en intereses y motivaciones diversas.
- ❖ Acepta y tolera las diferencias.
- ❖ Reconoce que cada quien tiene su ritmo de aprendizaje y es valioso, ninguno es mejor que el otro.
- ❖ Dale sentido y significado a lo que enseñas.
- ❖ Concede tiempo adecuado para cada tema, no hay prisa.
- ❖ Educa en valores, eso se aprende haciendo; no viene inmerso en un libro.
- ❖ Pon el máximo esfuerzo en que todas y todos aprendan.
- ❖ Deja de llenar papeles y juguemos más (esto vale desde el inicial hasta la secundaria), a pesar de la autoridad educativa.
- ❖ Escucha a las familias, tienen mucho que aportar.
- ❖ Construye ciudadanía. No lo leas, constrúyela entre y con todos.
- ❖ Inventa cosas junto con tus estudiantes.
- ❖ No juzgues la conducta, averigua qué pasa; ayuda y comprométete.
- ❖ Arriésgate no terminando todas las capacidades que nos pide el currículo, atrévete a

quedarte en las que *realmente importan*.

- ❖ Respetar a todas y todos por igual, cada una/o tendrá algo que aportar y de cada quien aprenderás algo nuevo en el día.
- ❖ No seas un “docente inclusivo” (ese título ya te hace excluyente y exclusivo), sé tú mismo, respeta, acoge, innova, crea, alienta, enseña. Eso es ser inclusivo.
- ❖ Infórmate, pregunta, averigua, comparte, eso te enriquece, no te desmerece.
- ❖ Ayuda a quien creas que verdaderamente lo necesita, alienta al que puede darte más.
- ❖ No te quedes con lo que dice el papel, quédate con lo que te dice cada uno de tus estudiantes.
- ❖ Haz de tu aula un espacio democrático, justo y equitativo.
- ❖ Menos burocracia y mayor sentido a las clases.

La lista podría ser mayor, pero iniciemos por algo. El cambio está en nuestras manos, te alentamos a poner en práctica algunas cosas de las mencionadas y descubrirás que necesitamos convivir más para educar con sentido, para educar en lo preciso, para educar con valores, para educar con el ejemplo, para educar con crítica, para Educar...

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. Participación educativa*. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf
- Blanco, R. (2018). *Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva*, pp. 25-44. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/RLEI_13,2.pdf
- Cruz, R. (2019). “A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 13(2), pp. 75-90. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-75.pdf>
- Defensoría del Gobierno (2019). *Informe Número 183*. “El derecho a la educación inclusiva”. Recuperado de: <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/>
- Registro Nacional de las Personas con Discapacidad (2020). Recuperado de: <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/estadisticas/inscripciones-en-el-registro-nacional-de-la-persona-con-discapacidad-a-marzo-2020/>
- Pincheira, L. (2013). “La importancia de la familia como actor colaborativo y participativo con un hijo/a con discapacidad intelectual desde la actual política de educación especial” *Revista digital Universidad UCINF* 1(1), 1-8. Recuperado de: <https://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/1361>
- UNESCO (2017). Recuperado de: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

La familia y las instituciones escolares. Espacio en construcción en el día a día

Araceli Bechara¹

Buenos Aires - Argentina
aracelibeachara@gmail.com

Reconocer a las personas que constantemente están y acompañan, posibilita un entrelazado con nuestros afectos y el entorno, con un valioso bienestar. Por eso reconozco con amorosidad:

*A mis hijos Emiliano y Tiziana,
que motivan diariamente mi crecimiento personal y profesional.
A mis amigos que invariablemente acompañan y alientan mis sueños.
Al Movimiento Asociativo de Padres y familias que aportan sus saberes.
Pero fundamentalmente al recuerdo de Agustina, como maestra propulsora de
posibilidades.*

*Agradezco a RIIE CHIAPAS por la invitación a ser parte de su mundo de acciones
en búsqueda de mejorar calidad de vida de las personas con discapacidad y sus
familias.*

Resumen

Instaurar la relación Institución Escolar - Familia es fundar la construcción de un libro en blanco para ser escrito cotidianamente en la identificación de saberes, experiencias, sustentos académicos, necesidades y posibilidades para llevarlo a cabo en forma conjunta. Ahondar la trama de familia es ingresar a la historia de uno mismo, de la humanidad, sus legados y mandatos. Con sus características, sus cambios vertiginosos, sus huellas en la comunidad y/o hacia ella, nos estimula a repensar, reflexionar, recapacitar y entender los sucesos. El concepto que

¹ Maestría en Pedagogía. Mx. Especialista en OSFL (Organizaciones sin fines de Lucro). Maestra Montessori. Italia. Autora del libro Familia y Discapacidad. Padres y Profesionales/Docentes un encuentro posible. Representante y referente de la RIIE en Argentina (Red Internacional de investigadores de Educación Inclusiva presidida por la Dra. Zardel Jacobo de UNAM- Mx). Miembro de la Red Educación Inclusiva y Familia de CRESUR-Chiapas-Mx. Ex dirigente Nacional e Internacional del Movimiento Asociativo de familias de personas con discapacidad. Mamá de Emiliano (39), Tiziana (37) y Agustina (falleció 11/8/96)

esgrime el término Escuela da cuenta del espacio al que las personas concurren para aprender. Las luces y las sombras en el interjuego de poderes habilitan, y en ocasiones debilitan, el proceso de un trabajo colaborativo, en el cual hay mucha labor por realizar, pero principalmente hacer una introspección muy personal para poder pararse en el No al juicio de valor teñido de mucho respeto. Se propone una mirada crítica con revisión de las prácticas, donde el discurso pueda revertirse y desistir de “enunciar” a las familias, para “hablar con las familias”. En este marco, se debe construir una positiva colaboración participativa como acción relevante para concebir espacios inclusivos.

Palabras clave: Pandemia. Educación. Escuela. Familia. Discapacidad.

Introducción

Publicar representa a exponer, adentrarse al mundo de un otro, con sus expectativas, sus sueños, sus conocimientos. El escrito se convierte en un componente de continua reflexión y debate de acuerdos-desacuerdos, motivaciones-desmotivaciones... es donde el espíritu de la palabra escrita crece y se fortalece.

Reflexionar e intercambiar saberes constituye un reto para seguir entrelazando acciones que permitan las construcciones de escenarios inclusivos.

Esta propuesta habilita recrear la vorágine de cambios que estamos viviendo, aflorando el poder de las manifestaciones y acciones de las familias de las personas con discapacidad, y sus movimientos asociativos.

La senda de la construcción *La familia y las instituciones escolares. Espacio en construcción en el día a día*, es un documento en blanco para ser escrito cotidianamente en la identificación de saberes, experiencias, sustentos académicos, necesidades y posibilidades para llevarlo a cabo en forma conjunta.

Este escrito pretende bosquejar un recorrido e hilvanar conceptos que inviten a la reflexión, para dar lugar a consensos y disensos, y erigir espacios de colaboración que impacten en el mejoramiento de las prácticas para una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

Así, adentrando en algunos conceptos, podemos enunciar que el término “escuela” deriva del latín *schola*. Se la concibe como institución donde el aprendizaje es el verdadero objetivo.

Hablar de familia nos demanda y autoriza adentrarnos a un abordaje de deliberaciones, diálogos, consensos, discrepancias e intercambios. Es ingresar a la historia de uno mismo, de la humanidad, sus legados y mandatos. Sus características, cambios vertiginosos, huellas en la comunidad y hacia ella, nos estimulan a repensar, reflexionar, recapacitar y entender los sucesos.

La familia es el marco referencial de los afectos, de la cultura y de la socialización del individuo.

En este recorrido se desarrollarán saberes, conceptos, experiencias en los consiguientes temas: 1) Pandemia; 2) Institución Educativa: Escuela; 3) El edificio; 4) El equipo directivo; 5) Los docentes; 6) Las familias; 7) Relación Escuela – Familia / Familia - Escuela

Pandemia

Un día el mundo quedó eclipsado con la amenaza de un virus que prontamente se convirtió en pandemia... esta irrupción generó un nuevo modo de vivir, impactando poderosamente en la familia y en la educación.

Este afrontamiento teñido de incertidumbre, angustia, dolor y desazón, desencadenó un inesperado desafío individual y social, así como lidiar con lo desconocido, provocando un abrupto cambio en la “normalidad de las costumbres y hábitos” hasta ese momento. Los hábitos cotidianos crearon un nuevo escenario de crisis con aislamiento que conllevaron a fuertes emociones.

La desigualdad quedó expuesta a las luces y sombras del ser humano; quizás más sombras que luces.

En el hoy, la incertidumbre continúa, sin fecha cierta del fin de la pandemia. El panorama que parecía sombrío y con altibajos habilitó al aprendizaje de esta nueva normalidad, con gran impacto en la cotidianeidad y en el desempeño de las familias, y de las instituciones.

El aprendizaje viró a un nuevo escenario a desarrollarse en los hogares, sumando un nuevo desafío para los docentes y las familias. Cada país, región, ciudad y pueblo, de acuerdo a sus características, han redactado los protocolos para la vuelta a la presencialidad educativa.

Institución educativa: escuela

El concepto que esgrime el término “escuela” se refiere al espacio del que las personas concurren para aprender. La significación hace mención al edificio en sí mismo, al aprendizaje que se despliega y desarrolla en él, a la metodología empleada por el conjunto de docentes de la institución.

En torno de cada institución escolar se suscribe un andamiaje de red cuyos vínculos se sustentan en un conjunto de valores, creencias y prácticas, imaginariamente compartidos.

Las familias conciertan tácita o explícitamente cómo se enseñarán a sus hijos, y su colaboración. Así, se concibe y genera la coalición escuela-familia. Este entrelazado, se ve afectado y teñido por constantes cambios sociales, y culturales. Debe recrearse, afianzarse y solidificarse, como red de sostén del proyecto educativo.

El edificio educativo

Se hace mención a un edificio delineado, reacondicionado para cumplir procesos de enseñanza y aprendizaje. Debe poseer el potencial de ser un significativo apoyo para la tarea educativa, no sólo ofreciendo escenarios ambientales apropiados, sino también por medio de elementos planificados, diseñados y utilizados en forma conveniente, que ofrezcan al docente y al alumno una caudal de posibilidades de aprendizaje.

El edificio escolar es un espacio relevante que debe estar al servicio de la labor educativa, donde no sólo aulas y laboratorios sean herramientas para el aprendizaje, sino que todo edificio correctamente diseñado y bien utilizado debe tener ese potencial.

Los edificios escolares existentes, posiblemente antiguos y diseñados con concepciones del siglo pasado, pueden favorecer el éxito de la labor educativa. Con pequeñas reformas y modificaciones de bajo costo, una escuela primitiva y poco atrayente puede remozarse reconfigurando los espacios. Disponer y aprovechar cada área, elemento, rincón o espacio abierto a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar lugar a su funcionamiento debe realizarse en forma consciente, deliberada, explícita y accesible. Debe dar lugar y expresar que existe una intención educativa detrás de todo lo que hay y se hace en ella.

Debe dar cuenta de una organización y distribución accesibles al espacio físico para facilitar la autonomía y autodeterminación del alumnado. A modo de ejemplo: existencia del elemento adecuado y de seguridad para el acceso a las plantas superiores; baños adaptados de acuerdo a las normativas vigentes de accesibilidad.

Optimizar los recursos para que los/as estudiantes puedan visualizar y entender lo que simbolizan los espacios, desplazamientos, recorridos, la distribución de horarios y las funciones y roles de quienes conforman la institución educativa, esgrimiendo las pautas y normas que se promueven en relación al diseño universal.

Quizás debemos adentrarnos a la tarea en la cimentación de nuevos espacios que no excluyan; territorios sin fronteras que faciliten re-conocer las diferencias (culturales, sociales, etc.) y los límites (orgánicos), y valorarlos desde la positividad, fomentando sus fortalezas. Dar lugar al trabajo para la construcción de espacios donde quepan todos y todos tenga acceso a la institución educativa y, especialmente, a la información, al conocimiento, a la socialización, etc.

La accesibilidad plantea así la construcción de bases para el sostenimiento de espacios institucionales, donde la equiparación de los derechos sea posible. En este marco, la existencia de la diferencia dimite de ser un signo negativo para ser apreciada desde su positividad.

Los entornos deben explorar y favorecer que todas las personas se desenvuelvan. Se han de delinear teniendo en cuenta la diversidad de la población y la necesidad de cada una de ellas para favorecer su autonomía. Se debe favorecer un escenario:

- ❖ Accesible
- ❖ Cuidadoso y respetuoso.
- ❖ Seguro.
- ❖ Saludable.
- ❖ Funcional y utilizable.
- ❖ Comprensible.
- ❖ Estético e interesante.

Equipo directivo

El equipo directivo tiene como función inherente la gestión de calidad del establecimiento.

Se concibe como gestión eficiente la administración de recursos, la racionalización de los quehaceres, la atención y búsqueda de previsibilidad en los resultados, mediante indicadores formales.

Idóneos en el saber que las escuelas invisten peculiaridades propias, tales como: una cultura propia no uniforme; una articulación débil con otros niveles; situaciones vulnerables al contexto; complejidad y multidimensionalidad de personal inestable, carente de tiempos específicos para la gestión.

El equipo directivo desempeña un rol de relevancia en:

- ❖ La conformación, distribución, orientación y coordinación de los equipos de trabajo.
- ❖ Entretejiendo un armado de red en los vínculos, influyendo y mediando en los acuerdos y desacuerdos.
- ❖ Ordenando y organizando los tiempos y escenarios de tarea.
- ❖ La gestión y distribución de los recursos disponibles dentro y fuera de la escuela.
- ❖ El acompañamiento, asesoramiento, capacitación que se brinde a la comunidad educativa.
- ❖ Propiciará y generará un clima de compromiso, trabajo colaborativo, confianza y motivación a la comunidad educativa.

El equipo directivo, como líder, es fundante, clave y determinante para conducir el proyecto. Gestionar da cuenta e implica, una reflexión crítica de la cultura institucional, analizando su historicidad, teniendo en cuenta los mandatos fundacionales y su impronta en la comunidad a la que pertenece, en función de intervenir para transformar las prácticas instauradas.

El desafío del equipo directivo es proceder proactivamente admitiendo la realidad, pero sin apartarse, desechar o desconocer los componentes externos que pueden alterar la tarea. Se trata de conocer y evaluar el contexto del establecimiento, y la comunidad, para visualizar la población de los niños que asisten y sus familias, dando respuestas de calidad.

En ese contexto, el rol directivo debe concebir, organizar y generar escenarios, favoreciendo condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan su espacio. La tarea es erigir una escuela de calidad, accesible, inclusiva y de inquebrantable mejora.

Sería relevante que la conducción de la institución propicie la investigación y el análisis de estereotipos, prejuicios y prácticas excluyentes que, considerablemente, se reproducen, impulsan y fomentan en forma inconsciente, siendo la base de las relaciones que se establecen con ellos.

Hacer mención de una Escuela Inclusiva da cuenta del relevante rol y función que tiene la supresión de barreras físicas culturales, comunicacionales y sociales; se trata de un espacio que no pone exigencias de ingreso ni restricciones de selección, para hacer naturalmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación con el fin de formar, con calidad, personas sensibles al respeto de la diversidad humana y que la familia realmente sienta ser parte de ella.

La institución que reconoce y da lugar a transformaciones en el contexto socio-cultural, generando cambios que desplieguen un entorno solidario, acogedor y protector de derechos, es una institución que asegura, atiende y satisface las necesidades de todos sin que nadie quede fuera.

Quizás el desafío a considerar por el Equipo Directivo que todavía está pendiente, o por lo menos reforzarlo, sea el discurrir a las familias como parte sustancial de la comunidad educativa, no sólo como receptor de información o participación de reuniones y/o actos escolares, sino habilitando más espacios de cooperación, diálogos e intervención para así poder establecer escenarios de cooperación.

Los docentes

Hablar de educación nos da cuenta de su objetivo, que es la formación de los estudiantes en el campo del saber.

Los docentes son partícipes esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que deben contar con un consistente saber de las disciplinas a impartir y conducir la clase hacia el aprendizaje de las cuestiones más pertinentes, medulares y actualizadas.

Este proceso trasciende los muros de las escuelas e impactan de manera significativa en la vida de los alumnos y de la sociedad toda.

El rol del docente está instituido en el compromiso, la responsabilidad y una honda comprensión del desarrollo de la persona, respaldado en un andamiaje de teorías, recursos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, motivaciones, conducción del aula y forma de evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los equipos docentes suscitan desde su rol, el diseño de procesos de enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual avala desde su propia práctica una metodología para todos y cada uno de sus estudiantes. El DUA da cuenta del rol docente que denota ser:

- Creativo.
- Mediador-facilitador.
- Se relaciona de manera horizontal con estudiantes y familias.
- Conocedor del contexto.
- Perceptivo a las peculiaridades e intereses de sus alumnos y familias.
- Generador del trabajo colaborativo.
- Flexible.
- Comunicador asertivo y proactivo.
- Identifica y minimiza barreras para el aprendizaje.
- Trabaja en equipo con otros profesionales.
- Planifica en función de sus estudiantes.
- Investigador permanente de estrategias educativas en favor del desarrollo de sus alumnos.
- Se debería agregar el compromiso para trabajar colaborativamente con la familia.

Familia

Se concibe a la familia como marco referencial de los afectos; salvaguarda la representación, la herencia cultural y la socialización del individuo para generaciones por venir.

Consintiendo el núcleo o agrupamiento social más pretérito y antiguo, sus orígenes y organizaciones primitivas se disipan en la sombra de la prehistoria. Por ello, en cuanto es sociedad, se le aplican los calificativos de “natural”, “primera” y “necesaria”.

A través de la historia ha denotado cambios sustanciales, dando cuenta de factores políticos, económicos, sociales y culturales —acaecidos en las últimas décadas—, que han impactado contundentemente en la transformación del modelo tradicional de familia, y admitieron el surgimiento de diversidad de formas de convivencia, pluralidad de estructuras y realidades familiares.

En el devenir de la historia se han dado una sucesión de mutaciones y cambios

en los modelos de organización familiar, pero no se ha perdido el significado de tan trascendente espacio en la vida de todo ser humano.

El concepto de familia es enmarañado y arduo de circunscribir, debido a la diversidad de formas y modelos que conlleva a la deliberación, por ubicarla en una etapa de transformación profunda.

La familia instituye un sistema social estructurado y estructurante de identidades, individualidades y subjetividades, y efectiviza su función humanizante, imprimiéndole un sello socio cultural.

Es en la familia donde la persona establece el aprendizaje social y cultural que, progresivamente, incorporará el discernimiento de las normas, de las pautas de actuación y comportamiento humano.

Está en permanente y constante transformación, y evolución. Lo cual le concede un constante movimiento al no ser estática, recoge influencias y atribuciones de toda la sociedad (económica, social, cultural y política).

Desempeña un rol y función en la socialización. Conformar el entorno social y simbólico del individuo. Aporta al proceso en el cual las personas se forjan como miembros de una sociedad, según las improntas de las mismas. Es, por excelencia, la institución primaria de socialización. La familia cumple un rol relevante en la producción y reproducción de significados.

Cada familia posee su propia organización; su estructura, dinámica y pautas, así como su propia cultura y economía, por tanto, su proyecto denota ser tan flexible como la institución misma.

Cuando un suceso abrumador acontece en la familia, activa los sistemas de sostén de ésta. Frente al diagnóstico de un hijo con discapacidad, cada miembro demanda un ajuste emocional diferente y participa, al mismo tiempo, en la tramitación de los inconvenientes; esto habilita a la instauración de modificación de roles.

La familia se retroalimenta para superar el desafío, ya que el escenario de estrés impacta en todos.

Ante el diagnóstico de discapacidad de un hijo se forja en la familia una situación de crisis impensada, que requiere y exige de los padres una re-adaptación casi instantánea. El equilibrio familiar queda descompensado, tanto en su funcionamiento interno, como en sus relaciones con el contexto exterior.

El advenimiento de la discapacidad de un hijo exterioriza las luces y las sombras de cada integrante parental, expresa y ubica a prueba las fortalezas, y debilidades de los modos de funcionamiento en el escenario de sus trayectos transitados.

El impacto que produce el advenimiento de una persona con discapacidad ha sido motivo de análisis, reflexiones e investigaciones. La mirada estaba centrada sobre los componentes o figuras por separado. En este sentido, las siguientes preguntas hacen que rescatemos su importancia en el cómo, cuándo, quién y a quiénes se informa: ¿cómo dar la noticia?, ¿cómo impacta la complejidad en el abordaje que conlleva la primera información?

Es inevitable la crisis que conlleva a situaciones dolorosas, siendo positiva, cuando pueda valerse y se utiliza para generar la energía necesaria para poder afrontar el futuro y el esfuerzo que significa una persona con discapacidad en la familia. Pero la consternación, asimismo, puede arrasar las energías necesarias para recobrase del impacto del trauma inicial, obturando otras posibilidades necesarias para el trabajo en el futuro desarrollo de la persona.

El impacto del diagnóstico conlleva y determina un “antes” y un “después”, originando rompimientos de expectativas, posibilidades, planes custodiados de sentimientos angustiantes y de mayor perplejidad, e incertidumbre.

La restitución y ajuste de etapa crítica de aceptar el diagnóstico permanecerán mediadas por la resistencia de lo que se sabe, lo que se omite y desconoce.

Al referirnos a la familia, se hace mención de su función. Es relevante el acompañamiento en estas instancias del proceso para que consigan dar cuenta de que esto no altera ni cambia, no se pierde frente al diagnóstico de discapacidad.

No todos los sistemas familiares, al confrontar el diagnóstico, pueden ejecutar similares mecanismos de afrontamiento, que serán consecuencias de los resultantes de variados factores y en la exclusiva configuración que obtienen en cada trama familiar, delimitando itinerarios únicos e irrepetibles en el esfuerzo por instituir, determinar, permitir y habilitar sueños a aquello que se exhibe como doloroso.

La discapacidad establece una experiencia de alto grado de movilización que requiere contención, información y acompañamiento, la forma en que se tramitan y gestionan las emociones da lugar a las familias a reconocer las necesidades cambiantes en los diferentes trayectos, para así facilitar y proporcionar recursos más diversos, ajustar y adecuarlos a diferentes circunstancias.

Relación Escuela Familia-Familia Escuela

*“Cuando empiezas a conocer a una familia
pídele que te cuente cuáles son sus experiencias más positivas y más negativas
con profesionales.*

*Sus respuestas podrían ayudarte a acercarte aún más a ellos”
Turnbull & Turnbull
1986*

La relación institución educativa y la familia concierne emplazarla en un contexto histórico e institucional. Este espacio de identidades se inscribe en una coyuntura de articulación entre dos instituciones, con cierta asimetría de poder y en un contexto social y político.

Las luces y las sombras en el interjuego de poderes habilitan y, en ocasiones, debilitan el proceso de un trabajo colaborativo, donde hay mucha tarea a elaborar, desarrollar y realizar, pero principalmente hacer una introspección muy personal para poder pararse en el “No” al juicio de valor teñido de mucho respeto.

En esta indagación de incremento de calidad de vida, el escenario entre las familias y docentes ha variado a través de los sucesos de la historia. La motivación de esta propuesta es reconocer el valor del grupo familiar como espacio de desarrollo y apoyo mutuo; mientras que a los docentes como portadores y transmisores de conocimientos, para abordar un trabajo conjunto y colaborativo que redunde en favor de las familias de personas con discapacidad.

Sería inexacto vislumbrar a la familia como un componente pasivo, receptor y ejecutor de instrucciones transferido por los especialistas. Los padres y docentes conllevan intereses similares, pero tienen disímiles perspectivas, prioridades y presiones, que hacen trascendente la interrelación.

Cada escenario, en su contexto escolar y social, posee sus oportunas particularidades, por lo que es ineludible esbozar propósitos y/o actividades innovadoras que permitan y habiliten a las familias, a la institución y a la comunidad, trabajar juntos forjando relaciones de calidad, en las cuales prevalezca la confianza, información, comunicación, respeto, espacio compartido, sostenes, formación admitida y recursos propios de la comunidad.

Lo anterior conforma un escenario dinámico y flexible de interrelación, donde todos están implicados.

Las micro culturas emplazadas e instaladas por el entrecruzamiento de historias de cada familia, son relevantes en su reconocimiento para la construcción del trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo se cimienta en el valor y relevancia que se otorga a los saberes que cada integrante puede contribuir, para obtener una meta en común. En la escuela cada miembro de la comunidad educativa invierte una diversidad de conocimientos, prácticas y experiencias.

El sistema familiar es el principal y trascendente recurso para dar respuestas a sus propias necesidades económicas, sociales, apoyos emocionales, de salud, de educación, etc., directamente derivadas del hecho de tener un miembro con discapacidad.

La cooperación puede apropiarse en diferentes y variadas formas, pero todas ellas deben apoyarse y sustentarse en una creencia básica de que cada una posee escenarios de saberes y aptitudes que favorecen a la tarea conjunta.

Desde la escuela es relevante la adopción de una sucesión de actitudes y medidas que garanticen y faciliten la colaboración positiva de la familia en la labor educativa respecto de sus hijos. Esta colaboración-participación de las familias habría que concebirla en amplitud de sentido; no sólo concerniente a asuntos como la asistencia, refuerzo educativo o los problemas de conductas que puedan mostrar en la escuelas, lo ideal sería propiciar que los padres se consideraran partícipes reales del proceso de los hijos mediante la adopción de formas positivas hacia su contribución y colaboración en el vinculado al proceso educativo y de medidas concretas que viabilicen, y promuevan esa participación.

Los desencuentros Familia-Escuela son propiciados por la desconfianza y recelo, por el temor a que se adentren y tiñan el terreno de cada uno; la carencia de autocrítica, la tendencia y disposición por ser protagonistas, y la aspiración de responsabilizar al otro de conflictos, errores o carencias, son elementos que han dificultado y dificultan el encuentro entre las familias y docentes. Sería relevante y necesario visualizar algunos escenarios que causan desencuentros:

❖ De las familias:

- ☞ Comodidad: Dejan librada a la institución porque suponen y consideran que es una contrariedad y no les aporta.
- ☞ Retraimiento: No desean colaborar, debido a que no les corresponde.
- ☞ Imposibilidad e inseguridad: Creen que no están aptos ni preparados.
- ☞ Desconocimiento y desinformación.

-
-
- ☞ Carencia de tiempo.
 - ☞ Apatía e indiferencia.
 - ☞ Agotamiento.
 - ☞ Actitudes culturales.
- ◆ De la Escuela:
- ☞ Carencia de política escolar del trabajo colaborativo.
 - ☞ Falta de formación y capacitación de la comunidad educativa para el trabajo con familias.
 - ☞ Carencia de espacio físico y tiempo suficiente para la correcta atención a las familias.
 - ☞ Falta de protocolos diseñados específicamente, respetando las características culturales de la comunidad.
 - ☞ Actitudes autosuficientes: Creen que las familias carecen de aportes.
 - ☞ Carecen de compromiso y no asumen la relevancia que conlleva el trabajo con las familias.
 - ☞ Protagonismo: Temor de los docentes de pérdida de poder.
 - ☞ Falta de tiempo.
 - ☞ Experiencias negativas.

Observando interiormente la escuela, sería apreciable que los espacios, servicios y programas sean delineados de modo que se tenga en cuenta y respeten todas las diferencias, origen y faciliten el desarrollo acogimiento, intercambio, información y colaboración con las familias.

- ◆ Visibilizar a las Familias:
- ☞ Es la primera y principal conocedora del niño/joven: Derecho y el deber de implicarse y participar.
 - ☞ Cada una es única y diferente: Estrategias flexibles para responder a las demandas y necesidades de cada una.
 - ☞ Con un miembro con discapacidad no son disfuncionales, sería oportuno eliminar estereotipos y prejuicios que conllevan posturas rígidas de intervención.
 - ☞ Atraviesan diferentes momentos y trayectos en su adaptación Seguimiento, monitoreo y evaluación para generar cambios cuando sean necesarios.
 - ☞ No son ni deben ser profesionales. El rol de los padres es imprescindible para el desarrollo sano del niño/joven.
 - ☞ La verdad de ellos es la percepción que tienen de la realidad.
 - ☞ La relación con los docentes es un proceso de comunicación donde intervienen infinitas variables que se deben tener en cuenta.

Las familias y docentes participan y comparten intereses análogos, pero poseen desiguales perspectivas, prioridades y presiones. Estas semejanzas y disparidades constituyen un reto muy difícil, si anhelan construir relaciones de trabajo más estrechas. En ese enmarañado escenario de relación Escuela Familia-Familia Escuela se visualizan algunos postulados básicos para el trabajo con familias:

- ❖ No al juicio de valor.
- ❖ Trato digno, cortés, individualizado, dúctil, flexible y contextualizado.
- ❖ Respeto mutuo. Posiblemente el elemento relevante en el desarrollo y éxito de la colaboración sea el mutuo respeto de las diferentes posturas, cualidades y habilidades que ambos lados aportan a la relación.
- ❖ Las familias poseen un compromiso vitalicio con la persona con discapacidad y sus responsabilidades son diarias. Su sentimiento respecto de sus propias capacidades y valía puede estar íntimamente unido a los trayectos.
- ❖ Los docentes poseen un compromiso más limitado en tiempo, forma y lugar.
- ❖ Acompañar y compartir un propósito y objetivo común.
- ❖ Acompañar y favorecer la toma de decisiones conjuntas.
- ❖ Compartir sentimientos.
- ❖ La flexibilidad conlleva a la familia a poder participar con los docentes en una relación activa de labor en comunicación frecuente.

Estrategias de Intervención

Podríamos señalar que en los últimos años se ha producido un giro social importante en referencia al trabajo colaborativo de las escuelas con las familias, pero aún queda mucho camino por transitar, ya que todavía persiste resistencia a ello. Los cambios se originan cuando la colaboración, la participación y el compromiso involucren a todos y se consideren parte relevante en el proceso, habilitando un escenario de espacios en el cual cada uno contribuye según sus posibilidades, habilidades, competencias y funciones. En este proceso de innovación no se debe obviar ni relegar a la familia como recurso activo, ya que requiere abrigarse y sentirse acogida, valorada.

La familia es indispensable en todos los trayectos del proceso. Un aspecto que favorece y beneficia la coexistencia entre escuela y familia es una institución de apertura a la comunidad, donde prevalezca la colaboración. Una tarea de funcionamiento eficaz, que demanda la participación y colaboración de todos los que la componen.

El espacio colaborativo para que este enunciado metodológico se pueda formular, se deberá concebir como un lugar legitimado con posibilidad y contenido de creación, innovación y de pleno derecho:

- ❖ Las familias tendrán una implicación directa. Un rol del docente ideológicamente y técnicamente capacitado.
- ❖ Un escenario educativo, donde el respeto a la individualidad tenga la posibilidad de resolución y flexibilidad, inspirado en el modelo de calidad de vida.
- ❖ Con lugar de participación, información y reflexión, con y para las familias.

Conclusión

Este posicionamiento conlleva a una deliberación y elección que funda una manera de existencia, concreta en elecciones cognitivas epistemológicas, con un pensamiento complejo, pero amplio, por una producción de sentido responsable que se manifiesta en una mirada y pronunciamiento que se reconoce como enmarañada, donde la participación y la mirada hacia el otro den lugar a un anclaje de colaboración.

Se propone una mirada crítica con revisión de las prácticas, donde el discurso pueda revertirse y dejemos de enunciar a las familias, para “hablar *con* las familias”. En este marco, se debe construir una positiva colaboración participativa como acción relevante para concebir espacios inclusivos.

Referencias

- Araneda, Nelson. Parra Díaz, Joel. Coordinadores. Bechara, Araceli Coautora. "Educación e Inclusión en pandemia. Repensando la educación en medio de la crisis". Nueva Mirada. Ediciones. Chile 2020.
- Arnais Sánchez, P. 2003. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe,
- Arnais Sánchez, P. 2009. *Atención a la diversidad. Programación curricular*. EUNED. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José de Costa Rica,
- Bechara, A. 2013. *Familia y Discapacidad: Padres, profesionales/docentes un encuentro posible*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires,
- Blanco, R. *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, N° 48. Oficina Regional de Educación de UNESCO. http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf
- Blejmar, B. 2005. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Booth, T. y Ainscow, Mel. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Cunningham, C. y Hilton, D. 1998. *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Dabas, E. Najmannovich, D. (Compiladores) (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Editorial Paidós. Argentina.
- López Melero, M. *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf
- López Melero, M. *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- López Melero, M. y Parages López, M. J. *Documento síntesis sobre el proyecto Roma como un modelo de Escuela Inclusiva*.
- Navarro Góngora, J. (1999) *Familia y Discapacidad. Manual de Intervención Psicosocial*. Colección Documentos de Acción Social. Serie Personas con Discapacidad. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Junta de Castilla y León. -España-
- Perpiñán Guerra, S. *Atención temprana y familia*. Narcea Ediciones. España.
- Perpiñán Guerras, S. *Tengo un alumno con síndrome de Down*. Narcea Ediciones. España.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. 1998. *Familia y desarrollo humano*. España: Alianza Editorial.

Shalock, R. L., Gardner, J. F. y Bradley, V. J. 2008 *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo*. España: FEAPS

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades especiales*. París: UNESCO.

La condición bilingüe de la escritura en el sordo y en el oyente

The bilingual condition of scripture in the deaf and individuals with normal hearing capacity

Maira Vianey Huerta de la O
maira.huerta@uaem.mx

Eliseo Guajardo-Ramos
eliseo@uaem.mx

Resumen

La lengua oral y la lengua escrita son consideradas, contemporáneamente, un dominio bilingüe en las personas oyentes comunes. Las reglas gramaticales no son idénticas y el léxico en ambas son campos semánticos característicos de cada una de ellas; la pragmática en ejercicio, también las diferencia a ambas. Para el caso del Sordo señantes la escritura de su contexto político y social del país que habitan, se considera una segunda lengua; la Lengua de Señas de origen, es su lengua materna y están destinados socialmente al bilingüismo.

Palabras clave: Sordos; Lengua de Señas; Lengua Escrita; Adquisición lingüística; Bilingüismo

Introducción

Este ensayo trata acerca de una hipótesis que se ha confirmado parcialmente en investigaciones empíricas de enfoque lingüístico psicogenético (Huerta de la O, M. V. 2019; Cruz-Aldrete, M. 2018; Cruz-Aldrete, M. 2017; Zamudio, C. 2017; Cruz-Aldrete, M. & M. Villa, 2016; Alegría J. & A. B. Domínguez 2009; Baéz, M. 2006; Furth, H. 1981), cuyos fundamentos los estableció Emilia Ferreiro, en el último tercio del Siglo XX (Ferreiro & Teberoski. 1979; Ferreiro, Gómez-Palacio, Guajardo, Rodríguez, Vega y Cantú 1979), siendo todavía discípula de Jean Piaget y colaboradora de Hermine Sinclair, quien era encargada del área de psicolingüística del Instituto Internacional de Epistemología Genética de Ginebra. La hipótesis consiste en asegurar que la forma eficaz para adquirir la Lengua Escrita en los Sordos señantes, es a través de estrategias de actividad psicogenética en

el campo de la escritura. Esta teoría pone el énfasis en la acción cognitiva desde la propia actividad del sujeto en interacción con su entorno y no en la recepción de estímulos a través de los sentidos perceptuales. Es por ello que si existe alguna deficiencia orgánica, como es el caso de la audición, no hay razón suficiente para que no se logre adquirir el sistema de escritura en ellos.

Todos los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura que se han inventado desde, aproximadamente, 300 años, se apoyan en la oralización articulada de la lengua, que requiere primordialmente de la regulación auditiva; sean ésta analítica o sintética; incluso, si es el global de análisis estructural. Por lo que se considerara prácticamente inviable que un Sordo señante acceda a la Lengua Escrita por cualquiera de estos métodos de lecto-escritura. A diferencia del sordo oralizado, quien logra articular el habla del idioma, interpretar los labios del oyente y escribir la lengua.

Las investigaciones sobre la evolución psicogenética de la Lengua Escrita de Emilia Ferreiro y, posteriormente, las obras de Vygotski (1976) traducidas del ruso a varios idiomas *occidentales* —ya que sus trabajos sobre la escritura no se conocían—, coinciden en lo esencial sobre el campo lingüístico de la escritura, cada uno por su cuenta y sin que Ferreiro hubiera podido acceder a las investigaciones sobre el lenguaje escrito en el niño que Vygotski había estudiado en la década de los años treinta. Se puede decir que se sabía mucho de cómo enseñar a leer y a escribir, y hasta las desviaciones patológicas para aprender, esto es los denominados *problemas de aprendizaje* como es el caso de la *dislexia* (Gujardo-Ramos, E. 2013), pero nada —o casi nada— de cómo aprendía el niño el sistema de escritura. Mientras tanto, se tenía la convicción de que se aprendía como se enseñaba. Describir el aprendizaje de la lecto-escritura era describir el método seleccionado que utilizaba la escuela.

Las investigaciones sobre la lecto-escritura se circunscribían a la velocidad para dominar el código lecto-escrito del alfabetizado. Como la clave estaba en la velocidad, quienes no lo hacían en el tiempo esperado, se convertían en alumnos de “lento aprendizaje”.

Lo primero, con Ferreiro y Vygotski, es que cambió la idea de que se aprende el sistema de escritura hasta que se ingresa a la escuela. Siendo que el niño, más que aprender la Lengua Escrita, la *adquiere* al igual que ocurre con la lengua hablada; antes de la escolarización formal. El niño llega a la escuela con el dominio casi completo de la lengua hablada y nadie duda que la adquirió antes, en el seno familiar y social de su entorno. Para el caso de la Lengua Escrita, se pensaba que se ingresaba a la escuela en cero sobre el conocimiento del sistema de escritura. A la escuela se iba para abordar “las primeras letras”. Hoy es conocido

que el niño ingresa a la escuela con un vasto conocimiento de la lengua escrita, pero que la escuela no lo reconoce, ni lo identifica. Porque partir de cero para la escuela es partir de las letras, pero hay un conocimiento previo muy importante antes de llegar al uso útil de las letras. Lo que para la escuela es el principio, es casi el final para la evolución psicogenética del niño. Las bases para ese aprendizaje escolar se adquieren antes, entre los 2 o 3 años (Ferreiro & Teberosky 1979; Ferreiro, Gómez-Palacio, Guajardo, Rodríguez, Vega y Cantú 1979^a). Se dice se adquiere y no se aprende, porque que, al igual que la lengua oral, más que aprenderse, se adquiere por el niño de acuerdo al contexto lingüístico en el que está inmerso. Es un aprendizaje espontáneo, pues lo que descubre Emilia Ferreiro en el niño es también un proceso psicolingüístico espontáneo, por lo que es apropiado denominarlo también *adquisición*, ya que nadie se lo enseña al niño, él lo descubre por su propia cuenta.

Esto viene ocurriendo apenas en la década de los años ochenta del siglo pasado. Se tenía la idea no sólo de que se aprendía a escribir en la escuela, sino que se lograba a través de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Por otra parte, para el caso de los niños sordos se ha venido imponiendo el desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). La LSM se considera una lengua en el pleno sentido lingüístico del término, al mismo nivel que cualquier otra lengua (Cruz-Aldrete, M. 2017). Lo que coloca a las personas sordas en el manejo de una lengua que no es el español o el castellano, en el sentido estricto, sino otra lengua. Y el dominio del sistema de escritura es la forma de adquirir el español, lo que los hace *bilingües*. A diferencia de la condición *monolingüe* del sordo oralizado.

Emilia Ferreiro ha estudiado la lengua escrita no como si fuera el código de la lengua hablada (Benveniste, B. C., 2002, Béguelin, M-J, 2002), sino aplicando el criterio de que la lengua escrita es una lengua que no es parásita de la lengua oral; se trata de una lengua en el sentido pleno y propio, lo que hace que la lengua escrita no sea la transliteración de la lengua oral. El alfabetizado, llega a decir Ferreiro, es bilingüe (Ferreiro, 2002). Es como si dominara dos lenguas: la oral y la escrita. Máxime, que la lengua escrita no tiene su origen en la condición oral, sino en sus propias condiciones gráficas por las que comienza el niño, al igual que la historia de la humanidad (Gelb, I. 1976).

Y si el origen de la escritura en el niño no se inicia en la oralidad, el niño sordo puede iniciarse en el conocimiento de la lengua escrita sin requerir de la oralización, por lo que no lo vive como un *déficit*. La escolarización confunde con los métodos tradicionales de la lecto-escritura tanto a los niños oyentes (Guajardo-Ramos, E. 2013), como a los niños sordos.

Lenguaje escrito

Vygotski (1976) se refirió a las condiciones que preexisten a la escritura en el niño, como la prehistoria del lenguaje escrito, y era crítico con la forma de enseñanza escolarizada tradicional —por cierto, dicha enseñanza prevalece hasta nuestros días. Él decía que a los niños en la escuela les enseñan a escribir letras y palabras, pero no les enseñan el “lenguaje escrito”. Y estamos refiriéndonos a la década de los años treinta del siglo XX. Esto es, los ejercicios de articulación oral de letras y palabras en todos los métodos de enseñanza. A diferencia del sistema de escritura, la mecanización no le favorece al niño, porque siempre debe tener un sentido de comunicación.

Vygotski nos habla de lenguaje escrito, en el sentido amplio de la comunicación gráfica; no de la lengua escrita que está constituida de una estructura gramatical del idioma o de la Lengua. A diferencia de Emilia Ferreiro, que desde un principio ve la escritura como una Lengua, gramatical y lingüística, para Vygotski resulta claro que toda la actividad simbólica, incluida la imitación y el juego, forman parte del desarrollo para concebir el lenguaje escrito. No tanto las habilidades perceptuales y motrices, sino el mundo de los símbolos y el desarrollo del lenguaje. Porque no se trata de ejecutar formas de las letras y las palabras, sino cómo es que cobran sentido de representación los objetos, las palabras, el dibujo, el juego, la comunicación. Otra forma del lenguaje oral, una comunicación que es representada, desde la imitación hasta el garabato en el papel, la cual deviene luego en dibujo, por un lado, y en escritura por el otro. Diferenciados porque buscan funciones distintas.

Lengua escrita

Emilia Ferreiro, desde el principio de sus investigaciones, parte de la escritura como un sistema, una Lengua Escrita. Va a la doble articulación de la lengua: ¿Cómo encuentra el niño la noción de palabra en el enunciado?, ¿Cómo descubre la articulación del enunciado?, ¿Qué se escribe en una oración escrita? Son las preguntas clave. Se escriben palabras, pero ¿cómo es la construcción de lo que son las palabras en un enunciado que, al hablarse, no informa de sus partes. De lo que se escribe, ¿cuáles son palabras? Y ello, sólo es posible a través de una reflexión *metaligüística* (Guajardo, E. 2019). La segmentación es cognitiva, porque no es posible percibirse desde la emisión sonora porque es continua y sin cortes entre palabras.

Son conocidos los niveles de reflexión en los niños de 3 y 4 años, que refieren las investigaciones psicogenéticas de la lengua escrita. Ante un enunciado escrito

(*PAPA PATEA LA PELOTA*), se escribe delante del niño y se le dice “aquí escribí *papá patear la pelota*”. Primero piensan que en cada parte del enunciado dice *papá patear la pelota*; “¿dirá pelota?” y el niño inicialmente dice “no, dice *papá patear la pelota*”. Luego, señala una parte “¿aquí qué dirá?” También dice: “*papá patear la pelota*”. Y así va refiriendo para cada parte “¿Y todo qué dice?: *papá patear la pelota*” y así, sucesivamente. Cada parte representa el todo, no hay articulación. Luego, los niños con un nivel más avanzado, suponen que está escrito “*papá*” y “*pelota*”, y se lee “*papá patear la pelota*”. Esto es, se escriben palabras, pero sólo son palabras, *PAPA* y *PELOTA*, *PATEA* y *LA*, no son palabras y no están escritas. Luego, suponen que “*patear*” sí está escrita, pero no sola: “*papá patear*” o “*patear la pelota*”, pero “*patear*” sola no se escribe, esto es, no es palabra. Incluso, puede decir “*patear*”, pero no “*patear*”. Luego, sí está escrito *PATEA*, pero *LA* no. Está escrita como “*lapelota*”, hasta que, finalmente, aceptan *LA* como palabra independiente y articulada en el enunciado. Es como si hubiera una jerarquía para ir descubriendo de forma metalingüística las palabras de un enunciado y su función gramatical en el mismo. Primero, los sustantivos, luego, el verbo con el predicado, con el sujeto de la acción o el recipiente de la acción; en infinitivo y, después, el verbo, hasta llegar al artículo. Se aceptan como palabras al final los artículos, los pronombres, las conjunciones, etcétera. Las partículas de la oración son las últimas que se descubren como palabras en el enunciado. Esto ocurre con los niños oyentes. Con los niños sordos, es del último de los dominios que logran y, a veces, nunca lo hacen y escriben como “telegrama”. Porque es lo más difícil de admitir como palabra para sordos y oyentes. Es un recorrido evolutivo de la noción de palabra (en el enunciado).

La otra articulación es la de las partes de la palabra. Los niños al principio no asocian las grafías o letras a lo oral. Para que diga algo una escritura, ya sean letras o pseudoletas, se asocia a un esquema gráfico que representa el nombre de lo que se escribe. Es como si la escritura surgiera del garabato. Al principio, para que la grafía tenga significado, el niño la asocia a un esquema gráfico, como si fuera su etiqueta. No dibuja la mesa, hace un esquema gráfico que representa a la mesa y así las grafías escritas sí podrán representar el significado de la palabra “*mesa*”, sin ese esquema gráfico —que no es un dibujo— las grafías no significan. Lo que es un hecho es que las letras o grafías son, desde el principio, alternadamente diferentes, nunca se repite la misma en forma consecutiva (AAAA, por ejemplo). Y cuando el repertorio es muy limitado, se hace una alternancia de ellas porque ante palabras diferentes, escrituras diferentes. Una vez escrita la palabra ya no puede representar otro significado. Es como una conservación del significado en lo escrito. Al desaparecer los esquemas gráficos para las grafías, se comienza a emitir la sonoridad de la palabra de extremo a extremo de las letras o grafías escritas. Luego, el niño hace partes de lo sonoro con las partes de lo escrito hasta que le da una racionalidad a las partes orales con las partes

escritas. Y esas partes son las partes naturales de las palabras sonoras, que son las sílabas. Es posible que la búsqueda de las partes induzcan las grafías que son diferentes o alternadas.

Al final, las partes llegan a ser las partes mínimas de las palabras, diríamos los fonemas, se separan las vocales de las consonantes para llegar a este paso. Lo que parece claro es que las grafías propician la conciencia fonológica de las partes mínimas de las palabras y no a la inversa (Vernon, S. & Ferreiro E. 2013). Y que en el caso del recorte silábico, sí es la parte sonora la que induce la asignación de una sílaba para una grafía. A diferencia de la condición alfabética, la extensión gráfica hace que se busquen más partes orales para asignar a las grafías y se rompe la sílaba en consonante, y vocal. Darle valor fonológico a cada grafía, como un sistema alfabético, es una estación de llegada, y no de partida, como suponen los métodos de lecto-escritura; son el efecto, no la causa del desarrollo de la lengua escrita.

Conciencia fonológica vs. fonetización

La conciencia fonológica es la condición clave para la escritura alfabética (Suro, J. 2019; Vernon S. & E. Ferreiro, 2013). Hay diferentes hipótesis sobre cómo es que se logra esta conciencia. La articulación consonante-vocal es compleja de acuerdo a la composición silábica, que puede ser directa CV; inversa VC; compuesta CVC y trabada CCV (Ferreiro, E. & Zamudio, C. 2013). La forma más sencilla es la directa. Y es muy probable que sea con la que se logra inicialmente esta articulación, que permite la parte mínima del valor sonoro de una palabra. Lo anterior se explica bien con palabras de sílabas directas (CV), pero no es tan sencillo de explicar con el resto de los grupos silábicos para los valores consonánticos. Faltan investigaciones empíricas para afirmarlo con mayor certeza.

Conocimiento gráfico y conocimiento ortográfico

Emilia Ferreiro retoma de Gak (citado en Ferreiro, E. 2013c, p. 170) la distinción que hace entre el conocimiento *gráfico* y el conocimiento *ortográfico*. El español es considerado un idioma transparente a diferencia del inglés, por ejemplo, que se estima opaco. Se refiere a que la fonetización del español es lo más cercano a su escritura y viceversa, es decir, se pronuncia como se escribe. En el inglés la fonética es más bien paralela a su escritura, pero raramente idéntica, lo que parece más complejo para leerlo y escribirlo.

No obstante, la transparencia del español es una aproximación porque hay muchas palabras que se pronuncian igual, pero su escritura es de diferente ortografía. Podríamos decir que son homófonas y no son homógrafas. Hay palabras *gráficas*, en el sentido de que se escriben como se oyen y otras que son *ortográficas*, que tienen condiciones arbitrarias de escritura o reglas diferentes a las comunes (Díaz-Argüero, C. & E. Ferreiro, 2013), y no son pocas las palabras que tienen condiciones ortográficas, que es un cierto grado de opacidad.

Así como iniciar con la enseñanza de las letras del alfabeto a niños que no tienen el nivel alfabético de escritura es un error, también lo es iniciar el conocimiento del sistema de escritura con el alfabético dactilográfico en niños sordos, que no han descubierto el nivel alfabético de escritura. La fonetización en el nivel alfabético en el niño oyente y la dactilología alfabética en el niño sordo es un conocimiento a lo sumo necesario, transitorio y temporal, pero no es indispensable, porque luego se obtiene el significado de forma directa, sin tener que pronunciar y realizar la dactilología para comprender el texto escrito.

¿Qué sucede con las palabras de conocimiento ortográfico? Son palabras con reglas más arbitrarias que se dominan con el uso frecuente en la lectura o la escritura. También se ha investigado en el grupo de psicogenéticos ¿qué tanto prestamos hace la lengua escrita a la lengua oral o hablada? (Tebrosky, A. 2002). Es sorprendente cómo pasan desapercibidos estos fenómenos lingüísticos, cuestión que alienta el esfuerzo que pudiera hacerse para agrupar estrategias para la actividad psicogenética que pudiera facilitar a los sordos la adquisición de una segunda lengua sin que sea sonora, aunque esté diseñada para serlo. En un primer momento, la escritura de conocimiento gráfico puede ser apoyada por la fonetización, de acuerdo con Vygotski, pero luego desaparece el apoyo fonético para comprender el significado directo de la escritura y se lee en silencio, por decirlo de alguna manera. La fonetización es transitoria en la escritura de conocimiento gráfico. Un equivalente en el sordo pudiera ser, sin ser exacto, la dactilología para apoyar la escritura término a término seña de letra, y su escritura, que no se cumple, tampoco, en la de tipo ortográfico, que resulta arbitraria su fonetización y su escritura, y su signo dactilográfico y su escritura; sin introducirnos a la cadena gráfica de las palabras y el lugar de las vocales y las consonantes.

Contradicciones

La LSM y la de cada país es una cuestión no sólo de comunicación, sino de identidad colectiva. El reconocimiento nacional e internacional trae consigo un conjunto de derechos, por lo que no es sólo un asunto de capacidades o habilidades, sino, también, de Derechos Humanos (DOF, 2005, DOF, 2011). Esto significa que los sordos tienen los derechos lingüísticos de cualquiera lengua minoritaria.

Es necesario, y hasta prácticamente indispensable, cambiar los métodos de aprendizaje de lecto-escritura existentes por un enfoque lingüístico de adquisición de la lengua escrita. Y lo primero que hay que reconocer es que la escritura no se trata sólo de un tema escolar, sino mucho más complejo, es del orden cultural. El sistema de escritura no se reduce a la actividad académica, sino que forma parte de la vida de las personas. Vygotski decía que la escritura no se puede imponer a los niños; debe responder a las necesidades de ellos, es la única forma de adquisición, que forme parte de sus necesidades. Un estudio realizado por Maira Vianey Huerta de la O de la UAEM (2019), advierte cómo los jóvenes sordos de la Universidad desarrollan, de forma efectiva y motivada, la escritura a través de la *app* de *WhatsApp*, en redes sociales, entre ellos y con otros jóvenes compañeros oyentes. Esta es una motivación más fuerte que la imposición académica. Tenemos que dejar de vincular como exclusivo de la escolaridad el sistema de escritura.

Para finalizar

Para la psicogénesis de la lengua escrita la conciencia fonológica, incluso en los oyentes, se adquiere a partir de la escritura y no desde la articulación fonetizada. En la búsqueda de la asignación de un sonido por grafía es como se llega al sistema alfabético. Por contradicciones que no se resuelven desde el sistema silábico del niño. Si es a partir de las condiciones gráficas que se logra la conciencia fonológica y no del sonido fonético, entonces, esta conciencia fonológica está al alcance de los sordos en la escritura alfabética. Trabajando con ellos combinatorias gráficas de las diferentes palabras, se puede lograr con el cambio de una sola grafía significados diferentes y contrastantes.

Por otra parte, es la reflexión metalingüística del enunciado la que permite identificar las palabras (la noción de palabra) que componen el enunciado y no el sonido de las mismas, ya que la emisión sonora del enunciado no ofrece información de la segmentación de palabras al niño oyente, en relación al enunciado. En el niño sordo no requiere de la fonética sonora, como se emula en el español signado; tampoco para la conciencia metalingüística de la oración escrita.

Así, la articulación de palabra en el enunciado y la articulación del fonema en la palabra, esto es, la doble articulación en la escritura del sordo para el español, está al alcance de su capacidad posible. Siempre y cuando no se pretenda enseñarle mediante cualquiera de los métodos de enseñanza tradicionales de la lecto-escritura, porque todos ellos se apoyan en la percepción oral. Se tiene que trabajar con la noción de palabra en el enunciado y con la noción de fonema en la palabra.

Referencias

- Alegría, J. & Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3 No 1, 95-111.
- Báez M. (2006). *Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos. Avances de investigación psicolingüística*. 24 mayo 2017, de Lectura y Vida Sitio web: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Baez.pdf
- Béguelin, M-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de segmentación gráfica. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. (15-30 pp). Barcelona: Gedisa.
- Benveniste, C. B. (2002). La escritura, irreductible a un código. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (15-30 pp). Barcelona: Gedisa.
- Cruz-Aldrete, M. (2018). Manos que anidan paciencia. En *Revista de Administración Pública*, Volumen (LIII), 177-189 pp.
- Cruz-Aldrete, M. (2017). La adquisición de una primera lengua en el niño sordo. En *Habla el silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la Comunidad Sorda*. (167-182 p.). CDMX: Bonilla Artigas.
- Cruz-Aldrete, M. & Villa M. (2016) Manos a la hoja: un taller de escritura entre jóvenes Sordos y oyentes. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 19 No 2, 167-182.
- Díaz-Argüero, C. & Ferreiro E. (2013). La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del periodo alfabético. Insospechadas relaciones entre mayúsculas y minúsculas. En *Ingreso a la escritura y a la cultura escrita y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación (187- 199 pp). México, D. F. : Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. En *Ingreso a la escritura y a la cultura escrita y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación (109-120 pp). México, D. F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013b). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? En *Ingreso a la escritura y a las culturas*

-
-
- de lo escrito. Textos de investigación (149-165 pp). México, D. F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. . (2013c). No todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía. En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*(169-186). México, D. F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Zamudio, C. . (2013). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?. En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*(149-165). México, D. F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. (151-171 pp) Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, D. F. : Siglo XXI.
- Ferreiro, E. Gómez-Palacio, M. Guajardo, E. Rodríguez, B. Vega, A. Cantú, R. L. (1979). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. D. F. : SEP-OEA.
- Gelb, I. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- Gómez-Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E. Kaufmam, A. M. Maldonado, M. L. N. Richero, N. y Velázquez I. (1981). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las 100 fichas de actividades*. México, D. F.: DGEE-SEP.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (13-28 p.). México, D. F.: Siglo XXI.
- Guajardo-Ramos, E. (2019). El enfoque psicolingüístico de Emilia Ferreiro. En *Antes de leer. Todo lo que debemos saber para facilitar la lectura por placer y la comprensión lectora* (41-52 pp.). Madrid: Morata.
- Guajardo-Ramos, E. (2013). La despatologización de la lengua escrita en el niño. *Revista universitaria de psicopedagogía y cultura: Ollin Tlahtolli*, Año 1, número 1, 10-29 pp.
- Huerta de la O, M. V. (2019). Adquisición de la lengua escrita en estudiantes Sordos de la UAEM, desde un enfoque psicogenético, Cuernavaca: Tesis de Maestría, MADEI, FCH, UAEM.
- Hans F. (1981). Pensamiento sin lenguaje: implicaciones psicológicas de la sordera. Madrid: Volumen 38 de Biblioteca Marova de Estudios del Hombre, Marova.
- Suro, J. (2019) *Antes de leer. Todo lo que debemos saber para facilitar la lectura por placer y la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- PEF. (2005). *Ley general de las personas con discapacidad*. DOF, 10 de junio 2005.

-
-
- PEF. (2011). *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. DOF, 30 de mayo 2011.
- Teberosky, A. (2002) Las filtraciones de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. (111-131 pp) Barcelona: Gedisa.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. En *Ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación (131-148 pp). México, D. F. : Siglo XXI.
- Vygotski, L. S. (1976). La prehistoria del lenguaje escrito, Cap. VIII. En *Las funciones psicológicas superiores*. (159-178 pp.). Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- Zamudio Mesa, C. (2017). La interpretación de textos en los comienzos de la alfabetización del niño sordo. En *Estudios de lingüística aplicada*. No 66, 77-107 pp.

Derechos Culturales de las Personas con Discapacidad: El Testimonio de Érika Bernal, actriz de la compañía “Teatro Ciego”

José Humberto Trejo Calzada
jhcalzada@gmail.com

Resumen:

En el presente artículo se recopila el testimonio de la actriz Érika Bernal, integrante de la compañía mexicana “Teatro Ciego”, creada en 2007. Su trabajo como actriz contiene rasgos autobiográficos que revelan lo que ha significado para ella vivir con discapacidad visual. De esta manera, se propone un caso práctico para analizar en qué medida los Derechos Culturales —sobre todo el derecho a participar en las actividades artísticas— benefician a las poblaciones con discapacidad.

Palabras clave:

Teatro, Discapacidad, Discapacidad Visual, Educación Inclusiva, Derechos Culturales.

Introducción

Las poblaciones con discapacidad se enfrentan a situaciones complejas en todos los sectores de la sociedad. En el ámbito educativo, económico y laboral, es común encontrar barreras para su inclusión y participación. Sin embargo, la mayor barrera que enfrentan es cultural, es decir, aquella motivada por los prejuicios y estigmas del resto de la población, que tiende a limitarlos, mermando así su desarrollo.

En este trabajo se parte del enfoque de los Derechos Culturales, entendidos como aquellos que garantizan el goce de las expresiones artísticas, tanto en el rol de espectadores como de creadores.

Lo anterior tiene el propósito de conocer los beneficios que estas actividades lúdicas y expresivas, pueden ofrecer a las personas con discapacidad, no sólo como un tema recreativo, sino para apoyarlos a configurar su propia identidad como individuos y, sobre todo, para sensibilizar a la población general sobre su

condición, lo que podría impactar positivamente en la reconfiguración de los prejuicios y barreras culturales.

En el primer apartado se parte de una revisión del marco jurídico internacional sobre los Derechos Culturales, mencionados en la Declaración Internacional de los Derechos Humanos y ampliados, posteriormente, en el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además, fueron retomados en el Artículo 30 de la Convención de las Personas con Discapacidad.

En el segundo apartado se hace una revisión de la compañía Teatro Ciego, una agrupación formada en 2007, con la finalidad de profesionalizar el trabajo de los actores y actrices con discapacidad visual. Sus espectáculos están diseñados para todo público, con un enfoque incluyente, pero tienen la premisa de sensibilizar a la población sobre los obstáculos que sortean las personas con ceguera. En el tercer apartado se retoma el testimonio de la actriz Érika Bernal, integrante de Teatro Ciego. Ella ha colaborado con otras compañías e incursionado en diversos formatos además del teatro, por ejemplo, el *Stand Up*, donde pone énfasis en el trabajo autobiográfico, resignificando su experiencia de vida.

Con este trabajo se busca abrir el campo de estudio de la educación inclusiva hacia temas estrechamente vinculados, tales como el arte y la cultura con enfoque de inclusividad, ya que estas prácticas también contribuyen a la formación y concientización de una sociedad equitativa y, sobre todo, empática a la diversidad.

Marco jurídico internacional de los Derechos Culturales

Desde la Declaración Internacional de los Derechos Humanos (DIDH), promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, los Derechos Culturales fueron contemplados en el Artículo 22 y en el Artículo 27.

Tabla 1
Declaración Internacional de los Derechos Humanos

Artículo	Contenido
Artículo 22	Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.
Artículo 27	<p>1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.</p> <p>2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la DIDH (1948)

Poco más de una década después, los Derechos Culturales se ampliaron en el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), adoptado en 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El PIDESC entró en vigor en 1976.

En dicho documento se reconoce que para el cumplimiento de los Derechos Humanos y el respeto a la dignidad, es necesario un enfoque comunitario que permita sentar las bases dentro de la sociedad, logrando que la vigilancia y protección de los derechos sean elementos fundamentales en la construcción de las relaciones humanas.

El Artículo 15 del Pacto pone énfasis en el cumplimiento de los Derechos Culturales, como se analiza en la Tabla 2.

Tabla 2
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo	Contenido
Artículo 15	<p>1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Participar en la vida cultural; b) Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones; c) Beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora. <p>2. Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.</p> <p>3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora.</p> <p>4. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen los beneficios que derivan del fomento y desarrollo de la cooperación y de las relaciones internacionales en cuestiones científicas y culturales.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el PIDESC (1976)

Como se puede apreciar, en estos primeros documentos de orden internacional, se señala que los Derechos Culturales deben ser satisfechos por el Estado, ya que están vinculados directamente al desarrollo de la personalidad de los individuos y, por tanto, de su dignidad.

Además, se señala que las personas pueden relacionarse con estos derechos de dos maneras: 1) Participando en los beneficios que conlleva el arte y la cultura, lo que implicaría que cualquiera podría asumir un rol tanto de espectador, como de creador; y 2) Recibiendo protección autoral sobre las expresiones culturales o artísticas que producen.

Sin embargo, existen muchas limitaciones para que los derechos culturales puedan ser garantizados en condiciones equitativas y de igualdad, sobre todo, por las personas con discapacidad, quienes, además de enfrentar obstáculos laborales, educativos y económicos, encuentran también dificultades en el ámbito artístico, siendo esta práctica un elemento fundamental en el desarrollo integral de los seres humanos.

Cabe resaltar que en 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención de las Personas con Discapacidad (CPD) para “...promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad” (ONU, 2006).

La CPD reconoce que la mayor barrera que limita a esta comunidad es la actitud de la sociedad, que tiende a evitar su participación en igualdad de condiciones, es decir, una barrera cultural sustentada por prejuicios y estereotipos. Ante ello, la CPD propone, entre otras cuestiones, la conformación de Políticas Integrales con un “diseño universal”, por este concepto se entiende:

...productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (ONU, 2006)

Los Derechos Culturales también son mencionados en la CPD, particularmente en el Artículo 30 denominado *Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte*.

Tabla 3
Convención de las Personas con Discapacidad

Artículo	Contenido
Artículo 30	<p>1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles; b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles; c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional. <p>2. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.</p> <p>3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes, de conformidad con el derecho internacional, a fin de asegurar que las leyes de protección de los derechos de propiedad intelectual no constituyan una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso de las personas con discapacidad a materiales culturales.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en CPD (ONU, 2006)

Con base en lo anterior, es menester del Estado formular e implementar políticas para ampliar y extender los Derechos Culturales en toda la población, sin limitarse únicamente al tema de la infraestructura de los recintos culturales, sino diseñar estrategias para incentivar la participación activa de las personas con discapacidad en la recepción y creación del arte, fortaleciendo de esa manera su identidad y sensibilizando a la sociedad.

Antecedentes de la Compañía Teatro Ciego

En este texto se pretende retomar el trabajo y las aportaciones de la compañía Teatro Ciego, la cual fue creada en 2007, en la Ciudad de México. Está conformada por un colectivo de artistas con discapacidad visual; actrices y actores ciegos o con debilidad visual. Su objetivo es promover una cultura incluyente, basada “...en el respeto y la igualdad de oportunidades” (Teatro Ciego, 2016).

Las obras de teatro que crean se caracterizan porque el espectáculo sucede en oscuridad total, estimulando otros sentidos de los espectadores, como el auditivo, el táctil y el olfativo. Sus obras apelan a la sensación corporal, por lo que pueden considerarse inclusivas, en la medida que están dirigidas a todo el público.

En diversas entrevistas, el director de la compañía, Juan Carlos Saavedra, ha mencionado que el objetivo de sus obras es que los espectadores puedan “ponerse en los zapatos del otro” para comprender qué implica vivir en nuestro país cuando se tiene discapacidad visual. De esta manera, se abona al combate contra la discriminación y, sobre todo, contra los prejuicios y estereotipos, que suelen ser la fuente de las principales barreras sociales.

Nuestra compañía hace teatro, pero no para personas con discapacidad visual ni para un público en específico; tratamos de abordar la inclusión (con actores invidentes o débiles visuales), y en esa exploración siempre tenemos algo que decir y no necesariamente desde la discapacidad. (El Heraldo de México, 17/05/2018)

Desde 2007 a la fecha, la compañía ha realizado alrededor de diez obras, con una duración aproximada de 1 hora con 20 minutos, cada una. Los textos son creaciones originales que parten de las ideas, necesidades e intereses de los integrantes, por tanto, tienen elementos autobiográficos que, a través de la ficción, recrean sus propias vivencias. En su página de internet se pueden encontrar los siguientes espectáculos, mencionados en la Tabla 4.

Tabla 4
Repertorio de obras de la compañía Teatro Ciego

Año	Obra	Funciones	Reconocimientos
2007 y 2008	Bajo el puente de Luciana Ordaz y Juan Carlos Saavedra	-Kidzania -Foro de vitrales de Casa Azul.	-Proyecto ganador de la convocatoria Proyectos Artísticos y Culturales 2007, del Instituto Mexicano de la Juventud.
2012	De sueños rotos de Francisco Reyes	-Teatro Juárez, Oaxaca -Teatro Julio Prieto	-Proyecto apoyado por el Programa para el Fortalecimiento de los Emprendimientos Ciudadanos, Artísticos y Culturales de la Secretaría de Cultura de Oaxaca. -Proyecto apoyado por el programa Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales del FONCA 2012.
2013 y 2014	Unplugged en la obscuridad de Francisco Reyes	-Teatro Benito Juárez, CDMX. -Teatro el Galeón, Shakespear, e,	-Co-producción entre la Coordinación Nacional de Teatro del INBA y Teatro Ciego.
2015	La mirada del inventor ciego de Bertha Hiriart (Obra infantil)	-Teatro Benito Juárez -Teatro el Galeón	
2016	-¿Quién soy de Itzel Lara	-Teatro La Capilla	
2017	Avísame si te vas de Blanca Salces (Espectáculo de Stand Up)	-Sala Novo -Museo Nacional de San Carlos	
2018	¿Quién Soy? Recetario Sobre usted mismo de Anabel Saavedra	-Centro Cultural Carretera 45 -Foro La Gruta	

Fuente: Elaboración propia con base en Teatro Ciego (2016).

En sus inicios, para la preparación de las obras, los actores estudiaban y memorizaban el libreto del guion en Braille, pero gracias al avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), pudieron apoyarse con programas de computadora que hicieran audibles los textos de la pantalla (El Heraldo de México, 17/05/2018).

Respecto a la manera de trabajar el movimiento escénico del elenco, las técnicas suelen variar en cada obra. Aunque, de manera recurrente, el director coloca piolas atoradas al suelo para apoyar al elenco. Los actores, descalzos, se guían por el escenario sintiendo el contacto de la piola con sus pies (Teatro UNAM, 2021).

Cuando tienen que hacer un cambio de mobiliario en escena, por ejemplo, cambiar de posición una mesa, se colocan topes en las marcas donde debe ir la posición del mueble para que los actores lo sientan con sus pies. A veces también se guían por sonidos, para prescindir de las piolas (Teatro UNAM, 2021). Cabe destacar que la compañía también ha promovido la creación del Encuentro de Teatro de Discapacidad, el cual inició en 2010 y ha tenido hasta la fecha seis ediciones.

Este evento tiene el propósito de convocar a compañías nacionales e internacionales de artistas, que trabajan para difundir los Derechos Culturales entre las poblaciones con discapacidad, abarcando diferentes disciplinas aparte del teatro, como la danza y la literatura.

Para nosotros es importante que más personas con discapacidad se sumen a este evento no sólo como público sino también como creadores de arte, creativos y gestores. Si bien es cierto que Teatro Ciego es la iniciadora de este Encuentro, se ha invitado a lo largo de los años a que personas con discapacidad se integren al equipo de gestión, coordinación y logística del mismo. (Teatro Ciego, 2016)

De acuerdo a los datos de la compañía, a lo largo de este tiempo se ha involucrado a más de 300 artistas y más de 3000 espectadores, en los Encuentros de Teatro y Discapacidad.

Así mismo, han participado compañías de países como España, Argentina y Colombia. Para ello, se ha contado con el apoyo de diversas instituciones, por ejemplo, CONACULTA, CONADIS, Secretaría de Cultura y Centro de las Artes de San Luis Potosí.

De esta manera, el trabajo de la compañía Teatro Ciego ayuda a difundir el arte entre las poblaciones con discapacidad visual, pero también genera estrategias

de participación y formación, contribuyendo al desarrollo integral de sus actores y actrices, quienes encuentran en la expresión teatral una manera de darle voz a sus preocupaciones, necesidades e intereses.

Aunque la demanda de este tipo de actividades parece insuficiente, es importante conocer testimonios personales para entender cómo el arte puede transformar para bien sus vidas, contribuyendo a borrar, por un momento, las barreras sociales.

Testimonio de la actriz Érika Bernal

Érika Bernal es actriz y psicóloga, integrante de la compañía Teatro Ciego desde sus inicios en 2007. Ella ha logrado desarrollar un trabajo actoral con otras compañías e, incluso, ha incursionado en el ámbito de la dirección escénica, donde destaca la obra *El mejor lugar de todos*, obra realizada con niñas ciegas. Entre sus colaboraciones como actriz destacan las obras *Cartografías de la Memoria*, dirección Myrna Moguel, coproducción de Teatro Ciego, Arte Ciego A.C. y TransLimite; *Construyendo la carne*, dirección Stephanie Sherman; *Una costilla sobre la mesa: Madre*, dramaturgia y dirección de Angelica Liddell.

También ha trabajado en piezas cinematográficas, por ejemplo, el micrometraje *The sound of color*, ganador en el Festival Latinoamericano Caracol de Plata, finalista en el *Caples Awards London* y en *Cannes Lions International Festival of Creativity*, o bien, el cortometraje *El arcano mayor*, que ella mismo escribió y dirigió.

Como docente de artes destaca la impartición del taller “Formación actoral para personas con discapacidad visual”, llevado a cabo por la compañía Teatro Ciego en la Biblioteca de México, en 2019.

Además, es conductora del Podcast “Camino al Encuentro Otros Territorios”. En 2020 inició su proyecto personal de psicoterapia en línea *PsicoLine*, en el que apoya emocionalmente a pacientes con enfermedades terminales, dificultades para la movilidad, personas con discapacidad y público en general.

En 2007, cuando Érika Bernal tenía 16 años, se integró por primera vez a la compañía y descubrió su vocación por el teatro. En diversas entrevistas, cuando le han preguntado ¿Qué es lo más difícil de ser una actriz ciega? Ella responde: “La dificultad principal no radica en subir al escenario y tratar de no tropezar, sino en romper los prejuicios en torno a la ceguera [...] La aceptación social es lo más difícil...” (Ortíz, 16/07/2021)

De acuerdo a su testimonio, el arte le ha permitido no sólo hablar sobre su discapacidad, sino reflexionar sobre su propio proceso de vida, su historia, la relación con su familia y su entorno.

Para ella es importante aclarar que su discurso como artista va más allá de lo que implica la discapacidad, vinculando otros temas derivados del campo de la psicología o la educación.

Lo anterior se puede constatar en su obra más reciente, *Cartografías de la Memoria*, la cual fue creada en el contexto de la pandemia de Covid-19, recurriendo a videollamadas digitales para dialogar y ensayar con sus colaborades; la directora de teatro Myrna Moguel y el actor Marco Antonio Martínez.

La obra tuvo funciones del 2 de marzo al 6 de abril del 2021, en el Teatro La Capilla, vía *Streaming* (Cartelera de Teatro, 2021).

A continuación, se presenta un fragmento del texto dramático que la actriz representa en escena:

Instrucciones de cómo convertir a una niña ciega en una mujer plena:

1. En primer lugar, repítale constantemente que está orgulloso de ella, hágale saber que cualquier pequeño logro es maravilloso, por insignificante que éste sea;
2. Ante todo y, a pesar de todo, permanezca... permanezca con su familia, permanezca con ella;
3. Cada vez que ella experimente dolor recuérdale la siguiente declaración: “siempre que algo te duela es un buen síntoma, significa que estás viva”;
4. En caso de experimentar específicamente dolor de cabeza, deslice suavemente la palma de su mano derecha sobre la frente de la doliente y barra el dolor hacia la parte externa, mientras pronuncia las siguientes palabras con voz pausada: “Vete dolor, vete de mi niña, ya se va el dolor de mi ratoncita”;
5. Preste su brazo siempre que pueda para hacerla sentir segura cuando esté a su lado;
6. Sea su abogado y defensor cada vez que su hija sea rechazada de un plantel educativo...
7. (Teatro UNAM, 2021)

El texto anterior fue escrito por la actriz, recurriendo a su autobiografía, para lo cual entrevistó a su propia familia, lo que le permitió conocer el punto de vista de los seres queridos que la han acompañado desde que nació.

Dicho proceso de escritura también involucró el intercambio de cartas con sus padres sobre temas que nunca antes habían tratado. La actriz relata en entrevistas que escribir y actuar *Cartografías de la Memoria* implicó también un acto curativo y sanador a nivel personal.

De esta manera, tener acceso al arte no sólo como espectadores, sino como creadores, puede permitir reelaborar y resignificar el rol limitante que la sociedad le confiere a las personas con discapacidad; a través del arte se puede reinterpretar la historia personal e, incluso, denunciar injusticias y carencias desde una actitud de empoderamiento, lo que estimula la seguridad y confianza de las personas.

...una persona que no tiene una pierna o que no ve, entra en la categoría en una categoría donde no es “sana”; se le trata como si estuviera enferma todo el tiempo, desde el modelo médico así se habla. Por eso es que me dicen -y yo me burlo mucho de eso en mi show de stand up- “¿Qué te pasó?” y yo respondo “¿Qué me pasó de qué?” Porque es eso, la gente pregunta “¿Qué te pasó?, ¿Por qué no estás completa?” [...] Al ser un cuerpo no normativo ¿cómo vas a estar a la par de los demás? [...] Avientate el examen CENEVAL a ciegas con una persona que te lo lee que ni siquiera está preparada para leértelo, que te dice “Híjole, no sé cómo leerte estas figuritas, pero... bueno, nos las saltamos y volvemos al final”, de entrada no pasas el examen de la preparatoria para estar después en la licenciatura que tú elijas. (Teatro UNAM, 2021)

Érika Bernal a veces recurre al humor y a la comedia para narrar algunos de los episodios de discriminación a los cuales se ha enfrentado, para concientizar a la sociedad de los prejuicios interiores, profundamente arraigados, a través de los cuales se perciben y conciben las discapacidades.

Antes de estudiar psicología yo quería estudiar Artes Visuales, pero la directora me dijo:

-No mijita, esto es un arte visual, ¿cómo les vas a hacer?

Y yo así de:

-Pero en mi mente yo puedo crear un montón de cosas, de verdad que lo puedo hacer.

El diseño de *PiscoLine*, un proyecto personal con el que trabajo dando terapias en línea, lo diseñé yo y lo pasó a la computadora mi mejor amigo, que es sordo y es diseñador gráfico, pero yo lo diseñé. De pronto da mucha impotencia que una dice “pero sí puedo y quiero hacerlo” y aún así no entras... (Teatro UNAM, 2021)

Desde el arte, la actriz denuncia que el sistema está conformado por una serie de evaluaciones y filtros que no consideran a las personas con discapacidad. En este sentido, la exclusión laboral de este sector no se debe tanto un asunto de habilidades, sino de falta de oportunidades.

El mayor reto al que ella se ha enfrentado en materia educativa no es a la falta de infraestructura, o de capacitación del personal docente, sino a la falta de disposición de las personas para abrirse a la posibilidad de integrar a una alumna con discapacidad en su comunidad escolar:

Cuando yo entré a la prepa la última cosa que el director nos preguntó a mí y a mi papá para aceptarme fue:

-Pero ¿cómo le van a hacer para Dibujo?-

-No pues con esta goma y así-, respondió mi padre.

-Pero ¿cómo le va a hacer con Computación?

-No pues con este programa parlante que es un lector de pantalla-, respondió mi padre.

A todo lo que el director nos preguntaba, nosotros le teníamos una solución, hasta que preguntó:

-Bueno, ¿y si los profesores no la quieren aceptar?

Y nos dejó callados... porque ahí sí no hay nada que hacer. Ante la indisposición no hay nada que hacer. (Teatro UNAM, 2021)

Desde su punto de vista, el hacer arte ayuda a reconfigurar el tejido social, es decir, el punto de vista que tienen las personas respecto a las comunidades en situación de vulnerabilidad. A continuación se presenta un fragmento de su show de *Stand Up*, que ella misma actúo y escribió:

Antes me apenaba que se pararan a darme el lugar; ahora me apena que no les dé vergüenza hacerse los dormidos cuando ven que voy batallando. Antes pedía perdón cuando chocaba con alguien o con algo, porque también a los postes me tocó pedirles perdón; ahora les pido que me pidan perdón y le pidan perdón a mi perro cuando se atreven a rozar con nosotros [...] Les quiero pedir un favor: que sean considerados con los ciegos. Por ejemplo, avísenos cuando nos van a tomar fotos, porque sino luego salimos así, todos descuidados, viendo para otro lado [...] Lo bueno de los ciegos es que no nos limitamos a ver sólo lo que existe... (Teatro UNAM, 2021)

El arte de Érika Bernal propone un discurso político sobre las exclusiones que la han limitado. Sin embargo, ella prefiere transformar su dolor e indignación, apostando por la capacidad de resiliencia y adaptación de los seres humanos, lo cual caracteriza sus obras de un humor pícaro que ella relaciona a la identidad mexicana. Sin duda, estos son los rasgos que configuran su estilo artístico.

Conclusión

El arte, la cultura y la educación pueden ir de la mano para transformar discursos sociales que permitan generar actitudes de inclusión, y aceptación hacia la diversidad.

Garantizar el pleno disfrute de las comunidades con discapacidad de los Derechos Culturales genera diversos beneficios:

Por un lado, permite lograr el desarrollo integral y pleno de su personalidad, ya que a través de las herramientas expresivas del arte pueden resignificar su propia historia personal y su postura social.

Por otro lado, permite sensibilizar a la población general sobre las dificultades y carencias que enfrentan día a día las personas con discapacidad, fomentando la empatía y combatiendo los prejuicios personales, los cuales, como se ha visto, suelen ser la barrera más dañina y compleja de romper.

El testimonio de Érika Bernal pone énfasis en la formación de habilidades personales que el arte puede ayudar a desarrollar en las personas con discapacidad, ya que les permite creer en sí mismas, creer que pueden hacer cosas que en la sociedad les son restringidas, ya que el arte, que es un espacio lúdico, funciona como un simulacro de realidad que ayuda a toda persona a adaptarse a circunstancias imprevistas, fortaleciendo de esta manera su resiliencia.

Anexos Fotográficos



Fotografía de la obra De sueños rotos de la Compañía Teatro Ciego. Recuperado de: <http://teatrociego.com.mx/de-suenos-rotos/>



Fotografía de la obra La Mirada del Inventor Ciego de la Compañía Teatro Ciego. Recuperado de: <http://teatrociego.com.mx/la-mirada-del-inventor-ciego/>



Érika Bernal, actriz de la compañía Teatro Ciego (Ortíz, M., 16 de julio de 2021).

Referencias

- Cartelera de Teatro (2021). “Cartografías de la Memoria”. Recuperado de: <https://carteleradeteatro.mx/2021/cartografias-de-la-memoria/> [Consultado el 02 de febrero de 2022]
- El Herald de México (17 de mayo del 2015). “Impulsan el Teatro Incluyente”. Recuperado de: <https://heraldodemexico.com.mx/cultura/2018/5/17/impulsan-el-teatro-incluyente-40973.html> [Consultado el 02 de febrero de 2022]-
- Morales, F. (s. f.). “Compañía Teatro Ciego”. *Accesos*. Recuperado de: <https://www.accesos.mx/estilo-de-vida/compania-teatro-ciego/> [Consultado el 02 de febrero de 2022].
- ONU (1948). *Declaración Internacional de los Derechos Humanos*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf [Consultado el 02 de febrero de 2022]
- ONU (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf [Consultado el 02 de febrero de 2022]
- ONU (2006). *Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Consultado el 02 de febrero de 2022]
- Ortíz, M. (16 de julio de 2021). “El asistencialismo nos molesta a todos”: Erika Bernal Gallegos, actriz de Teatro Ciego Mx”. *Yo También*. Recuperado de: <https://www.yotambien.mx/charla-sin-barreras/el-asistencialismo-nos-molesta-a-todos-erika-bernal-gallegos-actriz-de-teatro-ciego-mx/> [Consultado el 02 de febrero de 2022].
- Pérez, H. M. (2014): “Teatro y discapacidad en México”, *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2), pp. 235-246.
- Revista Protocolo (11 de junio del 2018). “Teatro Ciego Mx, un proyecto con mucha visión”. Recuperado de: <http://www.protocolo.com.mx/cultura/teatro/teatro-ciego-mx-un-proyecto-con-mucha-vision/> [Consultado el 02 de febrero de 2022].
- Teatro Ciego (2016). “¿Quiénes somos?”. Recuperado de: <http://teatrociego.com.mx/> [Consultado el 02 de febrero de 2022]
- Teatro UNAM (2021). Apuntes sobre escena y discapacidad con Ericka Bernal [video en Facebook]. Recuperado de: <https://fb.watch/aX2cuT0bEo/> [Consultado el 02 de febrero de 2022]
- Tovar, F. (26 de junio del 2020). “Reflexiona con la obra virtual Los ciegos también lloran... ¡Pero de risa!”. *El Sol de México*.

Semblanzas

Araceli Bechara

Maestría en Pedagogía por la Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México. Especialista en OSFL (Organizaciones sin fines de Lucro). Representante y referente de la RIIE en Argentina (Red Internacional de investigadores de Educación Inclusiva presidida por la Dra. Zardel Jacobo de UNAM- Mx). Miembro de la Red Educación Inclusiva y Familia de CRESUR-Chiapas-Mx. Ha sido evaluadora del Programa Pequeñas Donaciones (Banco Mundial); miembro de la Comisión Directiva de la Federación Argentina de Entidades Pro Atención a las personas con Discapacidad Intelectual, Secretaria General de la Confederación Americana de Federaciones de Asociaciones de padres de personas con discapacidad intelectual; Coordinadora General del Centro Claudina Thevenet y docente del Colegio La Salle. Ex dirigente Nacional e Internacional del Movimiento Asociativo de familias de personas con discapacidad. Autora del libro *Familia y Discapacidad. Padres y Profesionales/Docentes un encuentro posible*. Mamá de Emiliano (39), Ticiano (37) y Agustina (falleció 11/8/96)

Eliseo Guajardo Ramos

Doctorado en Enseñanza Superior por El Colegio de Morelos. Actualmente se desempeña como Director de la Unidad UAEM para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad; es integrante del Cuerpo Académico de los Estudios Transdisciplinarios sobre grupos Vulnerables con las líneas de investigación: Lengua Escrita y Matemáticas para niños y jóvenes con y sin discapacidad; así como Políticas Públicas y Planeación para la Inclusión Educativa. Representó a México en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad de la UNESCO, 1994.

Guisell Cárdenas Ugaz

Maestría en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje de la Universidad Ricardo Palma. Diplomado en Educación Inclusiva por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Diplomada en Violencia de Género con Enfoque en Género y Discapacidad por la Universidad San Martín de Porres. Diplomada por la RREI (Red Regional de Educación Inclusiva) en el Curso Regional sobre Educación Inclusiva. Actualmente tesista de la maestría en Educación Superior con Mención en Docencia e Investigación Universitaria en la Universidad Científica del Sur. Licenciada en Educación especial por la UNIFE. Amplia experiencia institucional en niveles de educación básica y superior en educación inclusiva y

atención a la diversidad. Experiencia en acompañamiento pedagógico y facilitación de talleres de formación docente, en temas de adecuaciones y/o modificaciones curriculares y elaboración de programas curriculares adaptados al Diseño Universal de Aprendizaje. Así mismo, asesora de escuelas en el tema abordaje socio-emocional y convivencia saludable. Directora del Programa de Atención a la Diversidad Andares. Autora del libro *Tulio y el Mundo*.

José Humberto Trejo Calzada

Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México. Diplomado en Guión Cinematográfico por el Centro de Capacitación Cinematográfica. Trabaja en la compañía teatral Bezbeco, que desde el 2017 ha presentado diversas obras para público infantil en diversos estados de México, como Michoacán, Chiapas, Puebla, Oaxaca y Estado de México, entre otros. Sus obras abordan temas de inclusión y prevención de la violencia.

Maira Vianey Huerta de la O

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor). Actualmente se desempeña como la jefa del Departamento de Inclusión Educativa en la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEMor. Su línea de investigación es sobre la Adquisición de la Lengua Escrita en Personas Sordas Universitarias y la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad a la Educación Superior.

Marta Florido Lozano

Odontóloga graduada en la universidad de KIEV-Ucrania. Maestría en Rehabilitación Oral Adhesiva del Colegio Odontológico de Lima. Diplomados en odontología estética, rehabilitación oral y periodoncia. Ha participado en diversos grupos para atender a niñas, niños y jóvenes con Síndrome de Down, destacan NIPROF, el proyecto ROMA y COLECTIVO 21. Autora del libro *Mateo, mi hijo mi maestro*.

ISBN: 978-607-99827-0-6



9 786079 982706

