

Elementos para una Pedagogía de los Apoyos: bases de una educación inclusiva



Elements for a pedagogical support: bases of inclusive education

Rodolfo Cruz Vadill

rodolfo.cruz@upaep.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla de Zaragoza, PUE, México



Artículo recibido: 14/11/2016
Aceptado para publicación: 08/12/2016

Resumen

El objetivo de este trabajo es exponer algunos de sus elementos constitutivos para pensar una pedagogía de los apoyos. Esta propuesta se basa en cinco elementos: una reconfiguración de la forma de conocimiento clásica, una relación sujeto-objeto unidireccional y vertical que ha estado presente en las prácticas educativas de personas con discapacidad. Por otra parte, tiene que ver con la constitución de un lazo afectivo, finalidad del apoyo conceptualizado como superior a las meras ayudas técnicas. Para fundamentar esto nos apoyamos de algunos postulados de la neurociencia, sobre todo en la perspectiva sistémica de la misma y en una concepción de experiencia educativa que supera los métodos y que se ha pensado desde una relación intersubjetiva que transforma.

Palabras clave: apoyos, educación inclusiva, discapacidad, experiencia, pedagogía

Abstrac

The objective of this work is to expose some of its constituent elements to think of a pedagogy of supports. This proposal is based on five elements: a reconfiguration of the classical form of knowledge, a unidirectional, vertical subject-object relationship that has been present in the educational practices of people with disabilities. On the other hand it has to do with the constitution of an affective bond, purpose of the support which is conceptualized as higher to mere technical aids. To base this we rely on some neuroscience postulates, especially on its same systemic perspective and a conception of educational experience that surpasses the methods and that has been thought from an intersubjective relationship that transforms.

Key words: support, inclusive education, disability, experience, pedagogy

Introducción

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (CSDPCD) (2008) ésta se define como una relación dialéctica entre una condición deficitaria que puede estar presente en una persona como resultado de una enfermedad o un accidente y un contexto que al no haberse constituido pensando en la diversidad de formas de estar en el mundo, representan barreras que impiden la participación plena en lo social.

Lo anterior puede resultar novedoso si reconocemos que en el imaginario colectivo, la discapacidad ha estado más bien relacionada con sólo uno de los elementos antes mencionados. Ha sido la condición deficitaria la que ha hegemonizado las representaciones que sobre discapacidad se han construido: significaciones que provienen de una visión médica y rehabilitadora de la misma (Brognia 2009 y Palacios 2008). El problema de esta visión es que limita las dificultades y problematizaciones al individuo, que, desde esta postura, porta la discapacidad, borrando de tajo la posibilidad de reconocer que el contexto también juega un papel igual o mayormente importante en la inclusión y participación de personas con discapacidad (PCD).

Desde la misma convención se han desplegado una serie de ideas que intentan subsanar la visión simplista, reduccionista y de sentido común (Ruiz, 2010) con la cual se ha tratado a la discapacidad a lo largo de la historia. Los apoyos en este documento han sido pensados como un elemento indispensable que, desde el contexto y lo relacional, se deben establecer para intentar disminuir sino eliminar las barreras para la participación.

El problema es que poco se ha trabajado en teorizar y profundizar acerca de las características y relaciones que tendrían que estar presentes cuando se habla de apoyos y cuando se ha hecho se han establecido desde la lógica de los recursos y aspectos técnicos. Entonces el que existan ciertos recursos (señaléticas, teléfonos inteligentes, etc.) parecieran suficientes para pensar en que ya se está trabajando con apoyos que permiten a las PCD ser más autónomas e independientes. Sin embargo, y aunque no se puede negar lo útiles y necesarios que éstos son, con su simple presencia no modifican significativamente las prácticas educativas para que éstas puedan ser denominadas inclusivas.

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo todas las prácticas excluyentes. (Barton en Echeita 2014, p. 88)

Lo que en este trabajo interesa tiene que ver con los procesos de inclusión que se realizan en espacios institucionalizados como las escuelas. Se cree que es aquí donde se inicia o debe iniciarse un proceso más amplio donde los apoyos no son secundarios, sino que son elementos centrales para lograr inclusiones plenas. Por tanto, en este trabajo se pretende realizar una aproximación a algunos elementos para pensar una pedagogía de los apoyos; cabe mencionar que dicha disertación sólo representa las bases para iniciar un nuevo conocimiento pedagógico, por tal motivo y por el momento en que se encuentra la investigación sólo se abordarán los primeros aspectos que son la base para dicha propuesta.

Se han pensado entonces, una serie de reflexiones que contribuyan a superar la visión reduccionista de la actualidad que basa los apoyos ya sea en el personal especialista o en elementos técnicos, cuando desde aquí se defiende que los apoyos son más que eso y que se inician con un lazo afectivo que debe establecerse entre el

docente y sus alumnos, entre los docentes y el personal de apoyo, entre los propios alumnos y al interior de la comunidad educativa.

Los apoyos vistos como constitutivos de una mirada a la “posibilidad” donde las relaciones generan experiencias y dichas experiencias sean referentes de nuevas estructuras que posibiliten la autonomía e independencia de forma justa y en torno a derechos humanos.

Los apoyos como correlacionales a una calidad de vida centrados en el desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, desarrollo física y bienestar material (Schalock y Verdugo, 2007). Los apoyos no sólo como recursos, aspectos técnicos, de evaluación o morales, o sólo referido al personal de apoyo (York, Giangreggo, Vandercook y Macdonald, 2011) sino como vínculos afectivos y emocionales, como principios de libertad y autonomía y experiencias significativas de vida.

Los apoyos en la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad: una propuesta necesaria

En el artículo 24 de la CSDPC (2008) en el apartado 1 inciso C se dispone que “los estados parte hagan posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. Para ello, se asegurará que:

- a. Se hagan ajustes razonables en función de sus necesidades;
- b. Se preste el apoyo necesario a las PCD, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- c. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico y social, de conformidad con los objetivos de la plena inclusión. (CSDPCD, 2008)

Si bien, la disposición de apoyos aparece aquí como un elemento importante, la inexistente definición de los mismos en el documento puede llevar a varias problemáticas presentes ya en su instrumentación. Como ya se había apuntado, pensar que los apoyos puede sólo hacer referencia a elementos técnicos que con estar presentes pueden ya aminorar, e incluso desaparecer las barreras para la participación. Ejemplo de ello es que en el mismo artículo de la CSDPCD en su apartado 3 menciona que será necesario:

- a. Facilitar el aprendizaje de Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos y sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

El imperativo aquí y que se resumen en su apartado 4 del mismo artículo (que hace referencia a la educación), plantea que los apoyos estarán basados en el conocimiento técnico de los profesores sobre la discapacidad y los sistemas como el Braille, la lengua de señas, elementos de comunicación y, de paso, la tutoría y el apoyo entre pares. No obstante, parece ser que el centro, el armazón que daría estructuralidad al sistema de apoyos está basado en lo primero, en meras cuestiones técnicas y no en lo que de entrada tendría que ser el apoyo, un vínculo.

En este sentido interesa recalcar que los apoyos deberían, desde este espacio enunciativo, superar la cuestión meramente instrumental, más bien se necesita un trabajo desde la intersubjetividad, donde el diálogo y la relación generen una verdadera experiencia educativa.

Para poder iniciar a comprender lo que los apoyos deben representar se necesita pensar en varios elementos constitutivos:

- a. Primero repensar cuál debe ser la relación onto-epistemológica que estará presente en el aula, entre los agentes o participantes del evento educativo, una relación diferente entre el sujeto y el objeto, donde el sujeto no busque la modificación del objeto, sino que éste se vea modificado por el segundo.
- b. Otro elemento debe ser pensar la constitución subjetiva de un lazo afectivo, que puede permitir la entrada de una intersubjetividad, donde la comunicación es importante, pero no es suficiente entenderse por completo. Cuando no se ha construido una mirada comprensiva del otro, una relación donde el vínculo está del lado de la posibilidad y no de la carencia o la falta.
- c. Un tercer punto tiene que ver con la conceptualización de los apoyos como capacidades de las PCD dentro de la escuela, vista como una comunidad que aprende. Aquí los apoyos están más vinculados a los derechos mínimos que deberían estar presentes en cualquier relación pedagógica, capacidades entendidas entonces como facultades concedidas a las personas por el simple hecho de serlas, una mirada más a lo humano y su dignidad.
- d. Un elemento más que tendría que ver con la posibilidad de los apoyos para permitir la construcción de nuevas estructuras, nuevos recorridos que permitirían la adquisición de elementos de índole académico y social.
- e. Por último, unos apoyos que tendrían que fungir como verdaderas experiencias de transformación en la persona, huellas de posibilidad.

Los apoyos: nueva relación onto-epistemológica

Deben estar presentes los fundamentos para poder iniciar el camino sobre los apoyos. En un primer momento, es preciso repensar la forma de conocimiento que se da al interior de los centros escolares. Una forma que se podría considerar ha constituido y fundado las prácticas educativas hasta el día de hoy.

Tradicionalmente, a lo largo de la historia de la pedagogía, la relación sujeto-objeto de conocimiento ha estado pensada desde una cuestión unidireccional y con cierta verticalidad (Abagnano y Visalberghi, 2014). Es así que las prácticas de enseñanza en su momento fueron centrales para pensar que se pudieran dar verdaderos aprendizajes en los estudiantes. Los profesores estaban preocupados por los métodos (reduccionistas) que debían usar para que los alumnos aprendieran y poco en cómo aprendían y cuáles eran los elementos contextuales y situados que deberían estar presentes, no se diga siquiera de imaginar el vínculo afectivo como elemento central o punto nodal que articularía diversos aprendizajes.

El conocimiento entonces estaba pensado como resultado de la relación de modificación de la conducta que establecía el sujeto sobre el objeto, véase por ejemplo el conductismo en educación, el cual tiene una amplia vigencia hasta nuestros días (Hernández, 1998 y Woolfok, 1999). Así el sujeto tiene que realizar modificaciones en el objeto con el propósito de cambiar o modificar su conducta, lo cual, desde esta óptica, es considerado un aprendizaje.

En este trabajo centrado en los apoyos, esta relación sujeto-objeto vertical y unidireccional no puede funcionar, pues vuelve a poner en el centro del sujeto la imposibilidad al ser él quien no lograr acceder al currículo debido a un atraso o una carencia intelectual, la cual se evidencia en comparación con sus demás compañeros.

Ejemplo de lo anterior puede ser incluso la definición no tan antigua de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) las cuales se entienden en un primer momento como la presencia de una casi imposibilidad de acceso al currículum de estudiantes en comparación con sus demás compañeros (SEP, 2000, 2006 y Cruz, 2014). Si bien dicha definición pronto fue modificada omitiendo la comparación con los compañeros y rescatando el elemento pedagógico y agotamiento de recursos por parte del profesor, poco ayudó a centrar las NEE en el espacio escolar, en las relaciones, en los recursos y sobre todo en los apoyos.

Otro ejemplo de esta relación se puede encontrar en la disposición de los dispositivos y medios más técnicos como el Braille o la lengua de señas que se han mencionado en la CSDPCD. Desde cómo se han pensado y traducido a los espacios escolares, se considera en muchos casos que la presencia de los dispositivos (sujeto de conocimiento) modificarían de tajo la conducta, habilidad, conocimiento de las PCD (objetos de conocimiento). Una relación casi causal donde con la sola presencia de unos estarían dispuestos los otros.

Para pensar en una pedagogía de los apoyos es necesario cambiar la forma en que se concibe dicha relación sujeto- objeto. En sentido general, el conocimiento hace referencia a un fenómeno de la conciencia que tiene como objetivo identificar y aprehender determinados rasgos que dan singularidad a un fenómeno. El conocimiento se puede entender desde una relación de dos elementos: el sujeto y el objeto (Hessen, 2007).

Según Hessen (2007) hay dos tipos de objetos, ideales y reales. Los ideales tienen que ver con conceptos que hemos construido, por ejemplo, las matemáticas y toda la geometría que hace referencia a conceptos y no a sólo cosas de la vida común. Los objetos reales son los que están de forma concreta en el contexto y los cuales son visibles a través de los sentidos.

En este marco podemos hablar de dos tipos de conocimiento. Un conocimiento falso el cual refiere a la ilusión o el error y un conocimiento verdadero que está relacionado estrechamente con la imagen. Es decir, existe cierta concordancia entre la imagen que es representada y el objeto al cual representa la imagen. La verdad es entonces una cuestión relacional, relación entre contenido de pensamiento e imagen.

Así, desde este marco, primeramente dicha relación entre sujeto y objeto es una correlación. Un sujeto que es sujeto para un objeto y un objeto que lo es para el sujeto. El sujeto captura o intenta capturar las propiedades del objeto y en ese intento hay una modificación que no tiene que ver con el objeto, sino con el conocimiento del sujeto sobre el objeto. Desde el objeto se puede pensar de otra forma dicha relación, la cual más bien es una transferencia de determinadas cualidades o propiedades del mismo, sin que sea llevado a la esfera que ocupa el sujeto. Es decir, hay una constante permanencia de trascendencia del objeto que queda fuera del ámbito del objeto. En el sujeto se da la imagen del objeto y sólo eso. El objeto es el determinante, mientras el sujeto determinado.

El conocimiento entonces es una determinación del sujeto por el objeto, lo cual no implica pasividad sino un tipo de actividad del propio sujeto para con el conocimiento y la constitución de la imagen que representa el objeto.

¿Cómo nos ayuda esto a pensar la relación entre profesor alumno? ¿Cómo podrían ser vistos los apoyos desde esta relación de correspondencia? ¿Cuál ha sido la relación sujeto- objeto que ha hegemonizado en trabajo de PCD en el aula? En este trabajo se reconoce que esta relación ya también abordada desde principios constructivistas (Coll, 2001), poco ha impactado en el trabajo con PCD donde todavía se cree firmemente que sólo pueden generar aprendizajes desde la lógica del estímulo y la respuesta.

Es así como los apoyos tendrían que tomarse en cuenta a partir de este juego de determinación, donde el sujeto es el determinado, es decir, es el que debe modificarse primeramente para poder atender la diversidad y las necesidades particulares. Los apoyos tendrían que ser los elementos que se ven modificados por la presencia del objeto, es decir de la PCD, en este sentido, dichos apoyos no pueden ser los mismos para todos, ni dichos apoyos determinarían la conducta de los objetos. Este juego tiene que ver con la corresponsabilidad, la determinación de apoyos estarían en sintonía con la individualidad pero también con la relacionalidad y el lazo establecido entre los participantes del evento pedagógico.

Tipos de apoyo, para un tipo de requerimiento, para un tipo de relación

En general la novedad no acude a la explicación anterior ciertamente, pues la relación que acabamos de explicar ya se ha planteado incluso desde las mismas pedagógicas activas (Díaz Barriga, 2007)¹. No obstante, para pensar en una pedagogía de los apoyos es necesario retomar lo anterior, pero desde el plano de la subjetividad, en la constitución de un lazo social (Jacobo, 2012).

Los apoyos son más que un recurso: constitución de un lazo

Para Aznar (2008, p. 99) “La relación de apoyo es una forma de vínculo armada sobre la persona con discapacidad”. El existir tiene que ver no sólo con la mera presencia, no es el estar el que nos da una idea de presencia o existencia, más bien tiene que ver con una forma de mirar y ser mirado, de ser conocido, de ser comunicado, incluso ser nombrado. El vínculo tendría que estar centrado en esa constitución subjetiva.

Lo anterior nos aleja de la clásica forma de conocimiento científico, donde la mirada del “especialista” constituye a la vez que objetiva al ser, al sujeto. Elemento central que lleva a un tipo de intervención, donde el determinado es el objeto y el determinante el sujeto (Hessen, 2007). Desde esta lógica se han creado, por ejemplo, los clásicos diagnósticos, donde bien han estado centrados en cuestiones más individuales personales que contextuales (Aznar, 2008).

El conocimiento desde los apoyos tendría cambiar esta situación. Para Aznar el apoyo “es un puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de la persona y las capacidades y limitaciones del grupo en el que ella vive para llegar a objetivos mutuamente relevantes” (Aznar, 2008, p. 99). Dicha definición no está lejos de ser problemática en la práctica, pues deja sin explicar algunos elementos y por ende al libre juego de la interpretación.

El puente que representa el juego entre capacidades y limitaciones entre sujeto y objeto ayuda sin duda a entender más acerca de los apoyos. Los apoyos son puentes, refieren una relación dialéctica de ida y vuelta entre dos elementos, no sólo recaen en las personas y toman en cuenta la falta o carencia, sino también en sus posibilidades, entrando al juego lo propio del contexto, de los agentes educativos; reconociendo limitantes que pueden afectar la constitución de dicho puente. Es aquí donde se puede introducir otro elemento de apoyo que no sólo juega en el campo de la capacidad y limitación, del sujeto y el objeto, sino que tiene un elemento más subjetivo. Aquí la subjetividad es vista como elemento valioso que en muchos casos puede permitir la constitución de identidades donde la posibilidad o la capacidad pesa más que la limitante.

Para Jacobo (2012) las identidades y subjetividades son constituidas a partir de un juego intersubjetivo, “la mirada está dirigida hacia la propia subjetividad y la correspondiente relación dialógica y cercana, la formulación de un nos-otros, la proximidad que no excluye ni separa y menos diferencia, es decir, el lazo social” (Cruz, 2014). Hablar de apoyos como la constitución primera de un lazo implica entonces no sólo el despliegue de recursos y juegos entre la posibilidad y la carencia, más bien la reformulación de una relación en donde no hay un ellos y un nosotros, donde la diferencia no se ha hecho explícita y del lado de la falta, sino de una proximidad constitutiva que constituye y hace uno lo que ha sido a lo largo de la historia dividido.

El lazo entonces, tendría que estar más del lado en lo que Cruz y Casillas (2015) ha definido como “lazo familiar” en donde el apoyo está centrado en la construcción de la posibilidad, de aspiraciones para una forma de ser y estar en el mundo. Una constitución de un tipo de capacidad que supera lo técnico y que se encarna en la subjetividad del propio sujeto, en la posibilidad y no en la falta.

En este sentido cabe señalar que para lo que a este escrito respecta los apoyos tendrían que repensar el juego de las limitaciones, juego que no ha beneficiado la inclusión de PCD en la escuela, y más bien centrarse en el juego de las capacidades, capacidades que pueden constituir más lazos, un lazo educativo, lazo similar al social y familiar.

Pero ¿qué debemos concebir por capacidades? Aquí se propone un entendimiento de las capacidades que no sólo deben estar en el plano de lo orgánico y por ende imposibles de modificación, centrando la atención en la facultad que al no ser recibida al nacer es imposible modificar para transformar.

Los apoyos como capacidades

El concepto de capacidad no ha sido un significante que ha emergido de forma inocente o neutral, a lo largo de la historia se le ha llenado de varios elementos. En el plano académico, se ha abordado de forma laxa y

poco precisa (Castelló, 2000). No obstante, la capacidad en un sentido más académico y riguroso se ha visto relacionada con un tipo de funcionamiento cognitivo, donde se ha valorado su “utilidad” en los procesos de razonamiento y toma de decisiones escolares y/o educativas (Castelló, 2000).

Como se puede observar, ha quedado todavía en el plano del sujeto, en una posesión individual, donde lo racional, el comportamiento y los niveles de funcionamiento cognitivo son centrales. Aquí se propone otra forma de entender la capacidad dentro del marco de los apoyos. Las capacidades desde esta perspectiva tendrían que estar entendidas más como lo refiere Nussbaum (2007) en su “Enfoque de Capacidades”. Dicho enfoque parte de “una comprensión intuitiva de un contenido particular, que considera necesariamente vinculado a una vida acorde con la dignidad humana” (p. 94).

El enfoque de capacidades se posiciona frente al utilitarismo, perspectiva que podría estar presente en una concepción de los apoyos como meras ayudas técnicas y recursos. El centro en la capacidad es la dignidad humana, una visión más acorde con los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad (Broyna, 2009 y Palacios, 2008)² que en este trabajo se recupera como perspectiva teórica. Así este enfoque precisa y reconoce la pluralidad. “El enfoque de capacidades insiste en que los elementos de una vida digna para un ser humano son plurales y no únicos y, por lo tanto, que los derechos sociales básicos son también plurales” (Nussbaum 2007, p. 96).

La capacidad tendría que ser entendida como un derecho más que como una cuestión meramente orgánica relacionada con un tipo de racionalidad. La capacidad está del lado de la posibilidad de la persona que por el simple hecho de serlo tiene para poder ser autónoma e independiente. Una cuestión de justicia social primero, para posteriormente centrarse en algo sustantivamente pedagógico. Los apoyos tendrían que estar presentes como condición de posibilidad para la inclusión plena. Así el centro estaría en la calidad de vida, un conjunto de disposiciones que permiten al ser humano, al sujeto actuar y elegir (Nussbaum, 2012, p. 40).

“La capacidad viene a ser una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos” (Nussbaum, p. 40). Los apoyos, desde esta visión, estarían encaminados hacia la libertad del sujeto dentro de la relación pedagógica de poder actuar y elegir, donde el otro con el cual interactúa no es el único que toma decisiones en cuanto a la forma y los medios, así como los recursos para aprender.

Una situación en donde serán los apoyos los que dicten la posibilidad o limitación y no la persona en su condición deficitaria como tradicionalmente se han establecido en la escuela. Es así como el reconocimiento de la posibilidad estaría en el plano de la subjetividad donde una mirada se despliega para constituir un lazo que señale una relación pedagógica basado en lo afectivo, en la confianza, en el respeto e interés por buscar la autonomía.

Desde la neurociencia se ha trabajado esta cuestión (Orón, 2014), donde la mirada de la posibilidad, la cuestión de lo emocional y lo afectivo juegan un papel central en los aprendizajes de los estudiantes. Los apoyos desde este prisma no sólo tendrían que ser objetos que facilitan algo, sino relaciones que recreen experiencias y por ende nuevas funciones y estructuras para estar y actuar.

Los apoyos como condición de posibilidad para nuevas funciones y estructuras

Desde la neurociencia se han abordado varias visiones en torno a la realidad y la explicación de la misma. Una visión más bien sistémica de la misma es la que ha permitido ver la realidad primero como una red, pero no cualquier red, sino una en donde las creencias y los significados conforman un *corpus* significativo para organizar el mundo a nivel simbólico. Esta postura teórica en neurociencia se presenta frente a otras (“localizacionalista” y “modular”) visiones que, desde una perspectiva analítica tradicional, han pensado que la realidad, para conocerla, se debe desagregar en sus partes y que es suficiente con conocer cada una de ellas para conocer el todo³.

Una visión sistémica plantea un nuevo reto frente al conocimiento de la realidad y a una nueva forma de conocer, superando la clásica relación unidireccional y vertical del sujeto y el objeto. Es así como se plantea

como central o punto nodal para el aprendizaje un sistema de creencias personal el cual “es la representación abstracta y generalizada de lo que es el mundo, de lo que son las relaciones personales y de mí mismo” (Orón, 2014, pág. 219). Representaciones surgidas desde experiencias de vida, experiencias que permiten la constitución de nuevas funciones y estructuras, elementos necesarios para estar en el mundo, aprender y desenvolverse de forma autónoma e independiente.

En dicha red que está más en el plano de los significados y las fijaciones de sentidos que se le da a la vida, hay un elemento afectivo y emocional que es condición de posibilidad para propiciar aprendizajes. ¿Qué tienen que ver los apoyos con todo esto? Si se reconoce que los apoyos están inmersos en dicha red y que dicha red tiene una naturaleza sistémica donde no se puede separar el todo en sus partes, la relación dinámica entre las partes está íntimamente vinculada por la forma que tiene de relacionarse. Es así como, desde esta mirada compleja, una nueva relación posibilita nuevos funcionamientos, relaciones donde los apoyos son centrales.

La educación inclusiva, por ejemplo, permite pensar en un espacio de encuentro entre todos donde no se dé la exclusión, la segregación y la discriminación, espacio idóneo para la estructuración de funciones y relaciones que consientan construir experiencias de transformación, por lo que la diversidad puede ser entendida no como un problema, sino como un valor en sí misma.

Sin embargo, para muchos el simple hecho de que en las aulas estén niños o PCD ha sido suficiente para decir que se está cumpliendo con este imperativo social, negando la posibilidad de una visión más amplia de la misma. Dentro de la educación inclusiva los apoyos deberían permitir no sólo el encuentro meramente “presencial” con el otro, sino nuevas conexiones intersubjetivas entre los agentes participantes en el evento pedagógico.

El elemento enriquecedor no sólo estaría en el plano de permitir a la diversidad estar en un espacio como derecho, es decir, no sólo el beneficio recae en un módulo de lo social, (por ejemplo, los alumnos con discapacidad que son incluidos), sino que, desde esta visión sistémica, la existencia interactiva en ese espacio intersubjetivo, en primer plano, modificaría el todo, permitiendo la reestructuración de los elementos y no sólo de una de sus partes.

Los apoyos, desde esta perspectiva permitirían el cambio o transformación, pero no como una linealidad, no como una relación causal (clásica en el conocimiento o relación sujeto-objeto), sino la modificación del todo. Así no sólo los apoyos son beneficios que se ejercen o practican sobre otros (sujetos), sino sobre sí mismos; reconfiguraciones pedagógicas que transforman a todos los agentes y por ende a lo social.

Desde esta postura más subjetiva, el éxito de los apoyos estaría vinculado con las expectativas y el reconocimiento, valorando una educación donde el desequilibrio constante sea considerado algo valioso, frente a la llegada del “equilibrio” tan valorado desde cuestiones técnicas e instrumentales cuando lo que éste implica es la sutura del propio crecimiento personal. Los apoyos vistos como partes de un sistema complejo⁴ serían la condición de posibilidad de crecimiento y desarrollo de todo ese sistema.

Para los profesores, por ejemplo, ya no representarían (los apoyos) solo un trabajo “extra” que se da cuando atiende a una PCD en el aula, sino la posibilidad de generación de más estructuras, estructuras tanto centradas en el aprendizaje de los estudiantes pero también del docente.

Desde esta óptica es central el establecimiento de apoyos, pues sin duda las expectativas y las creencias de logro, las cuales están del lado afectivo, son condicionales de experiencias exitosas.

Los apoyos como experiencia

La experiencia es algo que en educación no ha sido muy abordado (Larrosa, 2006), esto porque en su mayoría las preocupaciones han estado más del lado de la técnica, de los métodos que se deben desplegar para propiciar más aprendizajes de los alumnos, negando otros componentes que están en el centro de los aprendizajes. Los elementos emocionales y afectivos, los cuales si bien son más subjetivos, son el punto nodal que articula la posibilidad de acceder a ese tan deseado currículum escolar.

Es este punto lo que se intenta es relacionar los apoyos con, no el diseño de experiencias, pues esto apunta nuevamente a una cuestión instrumental, sino a la creación de experiencias educativas, esas que tocan y traspasan la subjetividad y al hacerlo la transforman.

Desde Larrosa (2006) la experiencia no es eso que pasa, sino es eso que me pasa. [...]La experiencia supone en primer lugar un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y algo que no soy yo significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende no de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (p. 44)

La experiencia tiene que ver con la posibilidad de existir, de la presencia, en un primer momento de alguien, o de algo, pero eso que desde inicio no está constituido en mi ser, sino que me es exterior y que, sin embargo, aunque ubicado en un afuera sí que me constituye. No obstante, ese que pasa y que me pasa a mí, en este punto requiere un tipo de reflexividad de mi parte. Es así como se retorna a pensar esta forma de conocimiento como algo dialéctico, de ida y de vuelta, evento que le constituye, pero queda en la exterioridad. Si se pudiera señalar el lugar de la experiencia tendría que estar del lado del sujeto y en este sentido siempre es un evento subjetivo (Larrosa, 2006).

En este dejar pasar hay un sujeto que posee la libertad de dejar que algo pase, que ese algo lo transforme y lo forme. Entonces como resultado de esa experiencia el sujeto se ve modificado, pero no porque se haya ejercido un trabajo sólo desde fuera, sino por la cuestión relacional donde lo afectivo y emocional son punto central para que se dé eso: la experiencia.

Los apoyos como experiencia tendrían que superar lo técnico y centrarse en la subjetividad, en eso que le pasa al estudiante con discapacidad. Hacer experiencia implica algo más que el despliegue de recursos y apoyos técnicos para centrarse en elementos relacionales propios de una individualidad que está abierta a la posibilidad, pero que para lograr esa capacidad entendida como libertad, requiere de ese otro, de esa exterioridad que lo constituya no como sujeto de la falta sino de la posibilidad.

En el aula, desde los procesos de inclusión de PCD, la experiencia que recrea y que crea, que tiene que ver menos con la razón y más con la pasión sólo es posible a través de sujetos sensibles, éticos y comprometidos. Sujetos que reconozcan lo digno de una vida que vale la pena ser vivida y que aunque estén de forma diferente en el mundo, su misión principal es transformar ese mundo para que ellos también puedan transformarse.

Conclusiones

Cuando se habla de educación inclusiva se piensa en la presencia de ciertas disposiciones en lo legislativo, lo social, lo educativo y lo escolar, sin embargo, las preguntas de aquellos a los que les toca llevar a cabo dicho proceso han estado encaminadas a su parte técnica, es decir, la necesidad de conocimientos de tipo científicos y especializados que con el simple hecho de que los sujetos aprendan y accedan al currículum marcado en la escuela.

Sin embargo, se cree que las preguntas han sido las que han estado mal dirigidas, pues la “cuestión de la inclusión” no sólo posee una parte técnica o instrumental. Posiblemente dichas creencias se han basado en concepciones sobre el otro como lugar de la falta y la ausencia y no de la posibilidad y la expectativa alta de éxito. Por tanto, es que se ha intentado iniciar un camino hacia repensar la educación inclusiva, pero desde un sentido amplio y visto desde una pedagogía de los apoyos.

Aquí se considera que los apoyos superan el conocimiento especializado y los dispositivos tecnológicos y si bien no se niega que éstos son necesarios y deseables, se afirma que no son suficientes para generar experiencias significativas de aprendizaje. Si se reconoce que el aprender es algo más que mera cognición, y que más bien está íntimamente relacionado con una cuestión intersubjetiva y que dentro de dicha cuestión está siempre presente lo afectivo y emocional, es necesario repensar entonces los apoyos como un lazo que constituye un tipo de subjetividad.

En esa relacionalidad están presentes siempre las capacidades de las personas, ciertas libertades y voluntades que permiten que algo pase y que eso que pase constituya nuevas estructuras a la vez que se constituyen en nuevas relaciones. Relaciones que al final tendrían que ser pensadas en experiencias, una experiencia que transforma la vida de la persona.

En conclusión, lo que aquí se propuso fueron algunos elementos para una pedagogía de los apoyos, considerando que éstos se han abordado escasamente en la literatura y que sin embargo son centrales para pensar la posibilidad de una educación inclusiva. ©

Rodolfo Cruz Vadillo. Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana.

Notas

1. Las metodologías activas son propuestas cuyo centro es el aprendizaje y el estudiante el cual aprende a partir de una serie de experiencias que son significativamente más cercanas a su realidad (Díaz Barriga, 2005).
2. El modelo social de la discapacidad surge como una fuerte crítica al modelo médico- rehabilitatoria que centra su atención en la particularidad orgánica y condición deficitaria del individuo y pierde de vista que el contexto juega un papel central al imponer barreras que limitan la participación de PCD (Broyna, 2009 y Palacios, 2008)
3. No se desarrollarán todas las visiones de la neurociencia, pues no compete a los intereses del trabajo. Sólo abordamos algunos elementos de la visión sistémica, ya que se considera un aporte valioso a la pedagogía de los apoyos.
4. Por sistema complejo entendemos una postura holística de la realidad donde el todo no es igual a la suma de sus partes. Cuando una parte se transforma: las otras lo hacen. No hay cambio que no afecte a todo el sistema.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola & Visalbergui, A. (2014). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AZNAR, Andrea. (2008). Capítulo dos. Análisis. En Andrea Aznar & Diego González. *Son o se hacen: El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples* (pp. 75-119). Argentina: Noveduc.
- BROGNA, Patricia. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Patricia Broyna (Comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp.157- 187). México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, Antoni. (2000). Las limitaciones del concepto de capacidad en la explicación del aprendizaje académico. *Educación*, 26, 19-38

- COLL, César. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp. 157-185). Madrid: Alianza Editorial.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- CRUZ, Rodolfo. (2014). Integración e inclusión educativa vs integración e inclusión excluyente. Un desafío educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1285-1290.
- CRUZ, Rodolfo. (2014). *Concepciones en torno al discurso de la integración educativa. Una mirada crítica polisémica y deconstructiva*. México: Editorial Académica Española.
- CRUZ, Rodolfo. & Casillas, Miguel. (2015). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Educare*, 20(2), 1-26.
- DÍAZ Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- ECHEITA, Gerardo. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- HERNÁNDEZ, Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- HESSEN, Johannes. (2007). *Teoría del Conocimiento*. México: Editorial Tomo.
- JACOBO, Zardel. (2012). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Argentina: Noveduc.
- LARROSA, Jorge. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*. 18, 0121-7593. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- NUSSBAUM, Martha. (2007). *Las fronteras de la justicia*. España: Paidós.
- NUSSBAUM, Martha. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ORÓN, José. (2014). Neurociencia y fe: el sistema de creencias como lugar de encuentro interdisciplinar. *Sciente et Fides*, 2(2), 213-270.
- PALACIOS, Agustina. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. México: Ed. Cinca.
- RUIZ, Luis. (2010). *Consideraciones en torno a la discapacidad*. Recuperado de: <http://hormiguerozer0.files.wordpress.com/2016/06/consideraciones-en-torno-a-la-discapacidad.pdf>
- SCHALOCK, Robert. & Verdugo, Miguel. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 21-36.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *La integración Educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México: S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: S.E.P.
- WOOLFOK, Anita. (1999) *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- YORK, Jennifer, Giangreco, Michael, Vandercook, Terri. & Macdonald, Cathy. (2011). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En: Susan Stainback & William Staninback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, (pp. 119-134). España: Narcea.

