



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA DESDE
LA NOCIÓN DE CALIDAD DE VIDA**

PRESENTA:

MTRA. ALMA RODRÍGUEZ CASTELLANOS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

TUTORA: DRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ.

**DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Comité Tutorial

Dr. Alvarado Hernández Víctor Manuel

Dr. Barrón Tirado María Teresa

Dr. Carrillo Avelar Antonio

Dr. Martínez Rodríguez Miguel Ángel

Índice

INTRODUCCIÓN	5
---------------------------	---

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DEL CAMPO DE ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD.

1.1	Análisis del campo de estudio de la diversidad, incorporación cultural, educativa y social.....	8
1.2	La diversidad desde la conceptualización de sus posturas teóricas.....	26
1.3	Determinación Socio-Pedagógica sobre el Índice de Desarrollo Humano.....	37

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA CALIDAD DE VIDA DESDE EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2.1	Campo de estudio de la Calidad de Vida.....	51
2.2	Campo de estudio de la Psicopedagogía.....	73
2.3	Posturas Hegemónicas y su incidencia en las prácticas docentes de psicopedagogía.....	87

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	Escenario de la investigación.....	102
3.2	Caracterización de los informantes.....	103
3.3	Metodología.....	104
3.4	Interpretación de las entrevistas a profundidad.....	106

CONCLUSIONES	125
---------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
---	-----

Dedicatorias

A mi hijos Eurídice e Hiram, a mis nietos Gael e Ixmucané, quienes son la luz, el aire y la razón por la que vale la pena mi vida, los amo más allá de mi último aliento.

A mi padre Ricardo Ulises Rodríguez Abarca⁺ quién me enseñó a amar el estudio.

A mi madre Diódora Castellanos Guerrero.

A mis hermanos: Ricardo, Elysa, Oralia e Ivonne, por su apoyo incondicional en las horas más oscuras de mi vida, los amo.

A mi amiga: Carmen Gallegos⁺, con quién disfrute y aprendí, el verdadero significado de la amistad, mi querida Carmen, te llevo en mi corazón.

A los Doctores: Alvarado Hernández Víctor Manuel, Barrón Tirado Ma. Teresa, Carrillo Avelar Antonio, Martínez Rodríguez Miguel Ángel, por su paciencia, su guía y, por permitirme aprender de ellos.

A mi tutora: Dra. Rosa María Soriano Ramírez, quién no solo me enseñó, que la humildad es el principal adorno de un ser humano, también que debajo de ese aparente e impenetrable escudo, encontré a una persona, cálida, sencilla, auténtica, a una profesionalista ética, responsable y comprometida con ella misma y con sus alumnos, no tengo para ella, más que una profunda admiración, respeto y cariño.
Gracias, Dios la bendiga hoy, mañana y siempre!!!.

A la Universidad Pedagógica Nacional que me permitió a través de las voces de sus docentes, alcanzar mis sueños profesionales.

Al Programa de Posgrado en Pedagogía y a la FES Aragón, muy especialmente a la Mtra. Alejandra Pasarán y al Lic. Víctor Delgado.

A ti José Delfino que eres y serás el amor de mi vida.

Alma

Introducción

En una sociedad que se encuentra en constante cambio en las diferentes esferas como lo son lo político, económico, social, educativo y cultural, muestran una clara necesidad de profesionalizar la docencia, donde la autonomía del docente de acuerdo a IIES (1996), se encuentra con dos limitaciones: la primera tiene que ver con los objetivos de desarrollo y de aprendizaje, que debe tratar de conseguir en sus alumnos, en función del nivel y de los intereses de los estudiantes, las oportunidades, los proyectos etc., una segunda limitante es la cuestión ética en las relaciones con otros docentes, con las formas de evaluación, con las maneras en que favorece la explicación de los objetivos que pretende, en el cómo concreta actitudes para implicar al alumnado individual, colaborativamente, desde su propia inserción en una trabajo colegiado y colaborativo para optimizar sus prácticas docentes a partir de su interacción, enriquecimiento y transdisciplinaridad con la interacción bidireccional con otros profesores, favoreciéndose una enseñanza de alto nivel en los futuros profesionales en psicopedagogía que propicie una mejor calidad de vida en los individuos a los que deberán dar respuesta durante su ejercicio profesional.

Así con el fin de dar cuenta de la importancia que tiene las prácticas docentes en psicopedagogía para que el docente a partir de su propio ejercicio logre involucrar a sus alumnos en un sentido de calidad de vida y desarrollo humano, es que en esta investigación, se analizan sus orígenes, complejidades, formas de interacciones docentes a nivel superior, la cual cada vez toma más importancia debido a los cambios educativos a los que deben de dar respuesta, sin embargo se hace imperioso conocer el cómo los docentes comprenden el campo de estudio de la psicopedagogía, su conformación, su incorporación a la práctica docente de su cotidianidad y de su institución, así como el dar cuenta de este tipo de trabajo académico como una realidad profesional, encaminado a una propuesta colegiada, así como su estrecha relación con la noción de calidad de vida. Para ello será fundamental recuperar los discursos docentes, sus experiencias en su realidad cotidiana como docentes de educación superior en el área de psicopedagogía, las relaciones que confluyen en sus prácticas al interior de su desarrollo profesional en la institución donde ejerce su docencia.

Esta investigación se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, institución cuyo propósito es “Educar para transformar”, dando servicio a través de las diversas licenciaturas, especializaciones, así como también proporciona

educación por medio de licenciaturas virtuales, para el tema que nos ocupa, se trabajó en la licenciatura de Psicología Educativa con maestros pertenecientes al área 3, las elección de la muestra fue a partir de que pertenecieran a las Líneas curriculares, de Diseño de Programas y Materiales Educativos, Educación Inclusiva, Psicopedagógica y que además hubieran o estuvieran impartiendo clases, en las materias Curriculum, Planeación de la enseñanza, Comunicación educativa, Diseño de proyectos educativos, Evaluación Psicopedagógica, Adecuaciones curriculares, Intervención psicopedagógica, Modelos de E/A de Contenidos escolares, Aprendizajes en contextos culturales. Para recuperar los lenguajes, efectos de sentido, testimonios que pueden corroborarse, mucho más, que mediante la administración de la prueba, ya que nuestra relación directa tiene que ver con sujetos-objetos de conocimientos que no pueden prácticamente construirse, deshacerse, volverse a armar, sin mutilaciones, sin perjuicio de sus propiedades más específicas, donde el término “transparencia” con el sentido de la calidad de lo que puede, ideal o físicamente, construirse totalmente, modelarse y volverse a armar gracias a la inteligencia que efectúa el trabajo de conocimiento sin detrimento de dichas propiedades, donde la entrevista como campo epistemológico ofrece una contextualización de lo que se ha venido construyendo paulatina y heterogéneamente al interior de uno de sus actores principales el docente a partir de recolectar los datos (testimonios) los cuales permitirían capturar la indagación experimentada y absorbida por el entrevistado, por medio de aprehender discursos particulares que remitan a otros significados sociales y generales. Está revelación es de carácter pragmático, no se centra en la conducta, ni solo en el lenguaje, se basa en un discurso actualizado en relación a una práctica docente propia y de otros inmersas en el trabajo colegiado y el trabajo colaborativo (Canguilhem, citado en Bourdieu, et al. 1975). De manera que al concebir la entrevista como un campo epistemológico se marca una diferencia abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad, como polémica contra el error y como refuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente Malinowski (1986). Es así que para entender las prácticas docentes y su relación con la calidad de vida y desarrollo humano nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cómo la calidad de vida desde el desarrollo humano influye en las prácticas docentes de los profesores del área de psicopedagogía? Y, ¿Como se establecen las prácticas docentes con los profesores del área de psicopedagogía?, los propósitos generales fueron:

- Analizar los fundamentos teóricos metodológicos del campo de estudio de la diversidad.

- Analizar los elementos que conforman la calidad de vida desde el campo de la práctica psicopedagógica.
- Analizar la influencia del contexto de la investigación desde las narrativas de los participantes.

En este contexto es como se determina las prácticas docentes con base a la institución, sus saberes y su relación directa con la calidad de vida y desarrollo humano.

En el primer capítulo se analizó el significado del término diversidad, para comprender el entramado que tiene con los cambios internacionales y nacionales en el orden político y económico, su impacto en la sociedad, la cultura, educación, como consecuencia de la globalización, estos movimientos, modifican la argumentación de las posturas hegemónicas que dominaban en el campo de estudio de la diversidad, sobre todo en la educación especial, estableciéndose nuevas orientaciones teóricas en la diversidad, lo que nos sugirió la necesidad de explicar como se involucraban con el Índice de Desarrollo Humano y la Calidad de vida en dichas directivas. En el segundo capítulo ya no solo se trata de dar cuenta de la afectación económica en la vida de las personas, ahora, necesitábamos establecer las diferentes vertientes existentes del concepto de calidad de vida en el desarrollo humano, para examinar a partir de ello los antecedentes del campo de estudio de la psicopedagogía, así como las posturas hegemónicas que incidían en las prácticas docentes de psicopedagogía, desde las acciones de los actores en su cotidianidad, finalmente el tercer capítulo plantea el contexto de la investigación, las características del escenario de investigación, la singularidad de los informantes, la metodología, para llegar a la interpretación de los datos a partir de las categorías emanadas del discurso de los participantes

Finalmente se realizaron las conclusiones sobre: Las Prácticas Docentes en el área de Psicopedagogía desde la Noción de Calidad de Vida.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DEL CAMPO DE ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD.

1.1 Análisis del campo de estudio de la diversidad, incorporación cultural, educativa y social.

En este capítulo se busca establecer el campo de la diversidad y como se fue incorporando a la diversidad cultural, social y educativa, para constituir su relación con el índice de desarrollo humano (IDH). Como consecuencia del aumento poblacional a través de los siglos en los cuales los individuos han producido distintos cambios en su maneras de percibir el como vivir, comerciar, relacionarse con terceros, cuidar su cuerpo y la convivencia con los otros; origino un mosaico de diferentes realidades que han modificado su existencia a nivel económico, social, político, cultural y educativo; beneficiando su formas de vida. Lo que implico que la diversidad humana diera por sentado la adaptación del hombre a los distintos medios, donde las poblaciones eran distintas y cada raza se adaptó a su medio ambiente, tanto física como culturalmente, por lo tanto, conviene señalar que en la actualidad se habla de diversidad total, ya que de acuerdo a Lewontin (1984:23-32) “Las diferencias entre seres humanos se desvanecen ante el inmenso abismo que nos separa de los demás animales, incluidos nuestros parientes más cercanos, los primates”.

Por otra parte para Etxeberría (1996) es una fuente de enriquecimiento y de desarrollo, ya que al existir variación se encuentra riqueza, es decir, donde no hay más que uniformidad o igualdad, la vida se empobrece, es así, que para Álvarez-Pérez, *et al.* (1998) la diversidad humana es muy amplia, concretándose en infinidad de aspectos de tipo social y cultural, de manera que en el campo educativo, también se observa esa diversidad, ya que en la escuela se encuentran variables como raza, edad, etnia, religión, sexo, clase social, dotación, cultura, etcétera; donde la aceptación de dichas características para la integración de todos en la escuela es primordial, si esta diversidad humana se tiene en cuenta, se consideraría que la realidad se constituye por infinidad de grupos y sistemas que invisten características diversas, diferenciándose sustancialmente uno de otros.

Por su parte Pulido y Carrión (1998) definieron la diversidad humana como una manifestación que se presentaba en tres órdenes: biológico, psicológico y sociocultural; cuyas características en la diversidad humana adopto una series de

manifestaciones como son: la diversidad humana biológica que corresponde a lo natural, es decir, ajeno a la actividad humana, la cual habría existido y existirá aunque no hubiese una inteligencia capaz de captarla más que en el mundo de los seres vivos, constituyéndose como el producto e instrumento de la evolución.

La diversidad humana psicológica se conforma de aspectos pseudonaturales, diferenciándose de la diversidad humana sociocultural en que ésta última se construye históricamente. Conviene subrayar que para Pulido y Carrión (1998) la expresión “diversidad”, señalo una realidad de la naturaleza, mientras que la expresión “diferencia” designo una realidad del pensamiento; con ello los autores argumentaron que no debía comprenderse como que el pensamiento no forma parte de la naturaleza, sino que la realidad natural existe independientemente del pensamiento.

Es así que la diversidad en educación, subyace según Álvarez-Pérez, *et al.* (1998) en dos elementos esenciales, la multiplicidad de inteligencias, que se accede a lo largo de un proceso que ha ido evolucionando desde posiciones clásicas hasta las actuales; de manera que para los autores, cada persona posee unas características diferentes y, que el ser humano ejerce una inteligencia factorial constituida por un conjunto de elementos muy relacionados entre sí que conforman el nivel intelectual del sujeto, dichos factores serían aquellos referidos a la memoria, razonamiento, comprensión, atención, etcétera.

Los cuales Beltrán(1995) denominó multiplicidad cualitativa de la inteligencia, ya que concibe la inteligencia como un entramado complejo de tareas cognitivas, que trabajan con cierto grado de independencia entre si, para abordar la resolución de un problema o tarea, dicha tendencia fue desarrollada desde un modelo factorial¹ de inteligencia cuyo representante fue Gardner (1995) el cual postuló la teoría de las inteligencias múltiples, que se concretaba en siete áreas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinética corporal, interpersonal e intrapersonal. Se debe agregar que Sternberg (1993) fue otro autor que estudió la composición factorial de la inteligencia con la teoría triárquica de la inteligencia, definiendo la existencia de tres inteligencia en el ser humano: la componencial, la experiencial y la práctica. Todas ellas tendrían un desarrollo independiente y al mismo tiempo interrelacionado para el desarrollo de la enseñanza y la multiplicidad de aprendizajes.

Considerándose que Pulido y Carreón (1998) expresaron que al realizar un análisis de la diferencia y hablar de ella, era hablar de una construcción cognitiva y de un aprendizaje, acerca de y para la diversidad; quedaba claro que la diferencia consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad, donde la diferencia era la

¹ Factorial porque cada una de las inteligencias consideradas, presentan cambios estructurales y de significación.

representación mental de la diversidad.

Dado que el término diferencia es tan complejo como simple, se puede pensar como algo que se encuentra de moda y que en estos tiempos modernos se retoma como si se considerara la infancia histórica del hombre mismo y, que sin embargo, no es ninguna de las dos posturas; ya que es consustancial al hombre, es decir, puede hablarse de modas o de historias, más aún, de acuerdo a Geertz (1996:81,82) “la diversidad es la coexistencia e interpretación de diferentes modos de vida” lo que representa todo un desafío actual ya que de acuerdo al autor “vivimos más y más en medio de un enorme collage”, de culturas en contacto y en tensiones, de mixturas e intercambios, que configuran “uno de los mayores desafíos morales a los que nos enfrentamos”, hay que mencionar también, que el proceso de Globalización favoreció ese collage que enunció Geertz (1996:81,82) el cual no fue ni es, un movimiento que surja desde los años noventa, por lo contrario, es un fenómeno histórico que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, ya que no es un concepto que se generó por los cambios internacionales o nacionales; por lo contrario, es un proceso que perdura en el transcurrir del tiempo, por épocas distintas, en el que confluyen las tendencias, las interacciones y el intercambio entre las comunidades humanas, estado presente desde el comienzo de la historia y, que tiene una relación directa con los aspectos económicos de la naciones y con su cultura; lo que modifica profundamente la heterogeneidad cultural de cualquier país.

Dicho lo anterior, al plantearse la diversidad como diversidad cultural, nos remite a comportamientos adquiridos, quedando al paso de uno a otro sin límites precisos. Ya que se vio impulsado por el descubrimiento del fuego y el hallazgo de la consciencia reflexiva, que posibilitó el lenguaje formal, lo que generó la organización de la sociedad humana y la aparición de la capacidad de imaginación; precediendo a la revolución neolítica que dio paso a la ganadería y a la agricultura; posterior a ello, con la invención de la escritura se marcó un salto en la evolución cultural, ya que el cerebro humano evolucionó, de manera que la siguiente generación, heredó genéticamente un cerebro funcional y potencialmente capaz de realizar aprendizajes, a lo que se llamó herencia genética; así como aquellas cosas que tendría que aprender, nombrada herencia cultural; en esa misma línea Francás Portí (1992) explicito que la cultura no se hereda a través de los genes, se adquiere mediante el aprendizaje a partir de otros seres humanos.

Esto es, hablar de diversidad cultural, hace necesario valorar y reconocer las culturas, no como una escala piramidal en la cual una evoluciona y otra va ascendiendo hacia dicho progreso; por el contrario se deben analizar desde las numerosas maneras de estar en el mundo, con lógicas diferenciadas y memorias

distintas, ya que la diversidad plantea un universo inagotable del mundo; promoviendo cambios permanentes en la innovación y el desarrollo, donde la diversidad cultural predice la diferencia, el diálogo entre lo distinto y el establecimiento de vías recíprocas de comunicación, aprendizaje y prácticas; convirtiéndose en un principio de creatividad, originalidad y cambio.

De manera que en la diversidad cultural infiere una dimensión colectiva, que hace que los seres que habitan la tierra, se abran en un amplio espacio de relaciones y existencias de igual o del diferente naturaleza, con proximidad o lejanía, pero con el imaginario de formas de potencial coexistencia, bienestar y desarrollo; sin embargo, es en la misma diversidad cultural que se presenta contrastante a los procesos de desigualdad social y segmentación cultural, al estimular distintos vértices de tensión que no favorecen y, si obstaculizan la consistencia social y política que la red institucional del Estado debe garantizar a sus ciudadanos, en un contexto en que las exigencias de democratización, identidad y convivencia son cada vez más, pilares fundamentales de toda opción viable y razonable de sociedad y de nación.

En vista de esta transformación, lo cultural es el terreno en el que se satisfacen problemas de diversa índole, a lo que Díaz-Polanco (2006) sostiene que es la justificación, más que la causa, de conflictos sociales que tienen su origen en otro ámbito, así para Díaz-Polanco surge la otredad sociocultural y se multiplican las situaciones multiculturales, en las que dos caras de una misma situación, por un lado si se es integrante de esa cultura, qué es lo que me corresponde hacer en ella, aún a pesar de que me desarrollo en el otro lado, al de mi cultura de pertenencia y que al estar del otro lado que es lo que debo asumir al ser la cultura dominante o receptora. Por lo que Geertz (1996) asume su postura sobre el significado de cultura como:

El concepto de cultura al cual me adhiero (...) denota una norma de significados transmitidos históricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta (Geertz, 1996, p.91).

Tal como Geertz (1996) presenta su adición al término de cultura, se exterioriza un problema; ya que la otredad sociocultural, propicia una multiplicidad de situaciones en la que confluyen tanto la propia cultura, como la cultura en la que el sujeto se desenvuelve, es decir, qué tendría que hacer el sujeto desde su cultura y cómo convivir en el de la otra (lo que debe asumir). Es justamente esta coexistencia e interpretación de diferentes modos de vida, que a su vez son inalterables lo que se convierte en una diversidad cultural, en el cual van a confluir aspectos biológicos, de

identidad², filosóficos, religiosos, políticos, económicos, sociales; que se transforman en un conglomerado que en lugar de incluir, excluyen, afectando directamente la calidad de vida. De tal forma que si se considera el significado de identidad, desde una perspectiva cualitativa se destaca el carácter subjetivo de las cualidades que constituyen la identidad y, el hecho de que ellas pueden cambiar. La identidad cualitativa responde a la pregunta acerca de lo que a cada cual le gustaría ser, lo que nos hace pensar que por más que el análisis de la identidad cualitativa es sugerente y útil, descuida destacar su carácter social.

Esto de acuerdo a Etxeberría (1996) es lo que se quiere evitar por medio de una educación que compagine la semejanza en los aspectos básicos de las personas, como son los Derechos Humanos y la diversidad, en la que forma en como los individuos y las comunidades humanas construyen y expresan una identidad propia inmersa en la multiculturalidad, para ser trabajada desde la interculturalidad. Elementos sobre los cuales se deben plantear aquellos conocimientos que son necesarios para la vida social, que permiten reproducir la cultura y así mismo la reconstrucción política, ya que el fin de la cultura, es que las nuevas generaciones reproduzcan sus costumbres, prácticas ideas y tradiciones; por lo que se requiere de la familia, la comunidad y la escuela; pero si se revisan los programas educativos nacionales, se puede observar que la manera de presentar los contenidos se da de forma aislada, lleva al individuo a tener un aprendizaje fragmentado y sin un significado del para qué le sirve en la cotidianidad y, no aparece el cómo se debe propiciar que se eliminen los prejuicios sobre los grupos minoritarios, no se aprecia desde los contenidos en el cómo se dan los parámetros para comprender que todos somos iguales en dignidad y derecho, que somos más iguales que distintos.

Carbonell (1995) planteo que este, es el punto medular de la educación, el no considerar la diversidad cultural, se invita implícitamente a aceptar la desigualdad social, como una consecuencia de la diversidad cultural. Por lo que la tarea educativa debe ir más allá, es en el Informe Delors (1996) donde se propone “aprender a vivir juntos”, en el cual el docente debe ser el primero donde debe consolidarse los fundamentos de las diferencias culturales, tal como lo propuso Delors; para que se puedan transmitir por diferentes vías: como socio afectivos, emocionales, por imitación de las actitudes de las personas que son modelos a seguir; entre ellos se ubica al maestro como figura central; en los cuales, deben fungir como transmisores auxiliares

² Labrador (2001) señaló que la identidad es un proceso de reconstrucción personal debido a las expectativas de vida de cada individuo y de lo que desee realizar y que al estar el sujeto inmerso en un contexto cultural está puede modificarse debido a los cambios de mejora o de negociación que permitan al individuo integrar su identidad de acuerdo a sus valores, costumbres y ámbitos de desarrollo.

importantes: los aprendizajes, los sentidos, el lenguaje y el razonamiento; quienes tienen un rol importante, pero que a su vez, es inferior a los aprendizajes de conceptos, conocimientos y habilidades manuales; ya que de nueva cuenta se caería en centrar al conocimiento en un trono inalcanzable, olvidando al ciudadano quien es el usuario de dicho programa. A lo que Soto (2002) planteo, que es el profesor quien debe estar en formación permanente para lograr que se supere el desajuste entre las situaciones concretas de las aulas y la realidad social y que, para fines de esta investigación, es importante señalar que es desde la psicopedagogía, donde se establecen las estrategias, los contenidos y los criterios con los cuales a partir de un trabajo colegiado intervengan las políticas educativas, económicas, sociales, culturales, el centro educativo, el docente, la familia, la comunidad, para que se logre considerar en sus propuestas educativas la diversidad de todos; ya que al reconocerse la diferencia y la diversidad cultural, se preservarían los derechos humanos como garantías jurídicas e institucionales que deben ser resguardados de toda acción educativa que no contemple la otredad y que no comprenda que el proceso educativo atañe a toda la sociedad.

Hay que mencionar además, que la importancia de la diferencia radica en el cómo se le ha enfocado desde distintas disciplinas, de las cuales se consideran cuatro explicaciones teóricas: La primera desde el enfoque asociado con Saussure (1995) el cual proviene de la lingüística, su tesis es que la "diferencia" incumbe porque es primordial para el significado; sin ello no hubiera diversidad, el significado no podría existir. Por lo tanto para Saussure el significado se relaciona con el lenguaje, es por ello que se debe comprender desde lo que para la cultura significa, lo que carga o da el significado al cómo los sujetos interpretan sus signos sociales. Ya que este depende de la diferencia entre opuestos.

La segunda postura teórica si bien también forma parte del lenguaje, no es igual a las propuestas de Saussure, ya que Bakhtín (1981) propuso, que se necesitaba la "diferencia" porque solo se puede construir significado a través del dialogo con el "otro"; esto es relevante en cuanto a que el significado se sostiene en el diálogo entre dos o más interlocutores; donde de acuerdo a Bakhtín (1981) el significado es de todos los participantes no solo de uno, aunque como desventaja se presenta el no lograr fijar el significado, de manera que un grupo no puede tener el significado absoluto, ya que lo que le da el sentido para un grupo determinado, puede no tenerlo para otro; lo que llevo a los colectivos a negociar los diferentes diálogos entre cultural nacional y sus otros (Hall, 1997).

La tercera explicación se derivó de la Antropología, centrándose en que es la cultura, de quien depende dar significado a las cosas asignándolas a distintas

posturas al interior de un sistema de clasificación, donde la marca de diferencia, es la base de ese orden simbólico de lo que se llama cultura. Desde este punto de vista las fronteras simbólicas son centrales en toda cultura, de manera que al señalar la diferencia conduce, teóricamente, a cerrar rangos, apoyar la cultura y a estigmatizar, así como a expulsar, cualquier cosa que se defina como impura, anormal para una sociedad que se considera normal.

Sin embargo de forma controversial la diferencia se convierte, se empodera y genera interés, justamente por ser amenazante, misteriosa del orden cultural; a lo que Babcock (1978) señaló que lo socialmente próximo, es a menudo imaginariamente correcto.

Hall (1997), refirió una cuarta explicación, la cual provino del psicoanálisis, que se relaciono con la diferencia comprendida desde la vida psíquica de las personas. La propuesta sustentó que el “Otro” es esencial para la construcción del si mismo, es decir, el ser humano como sujeto y la identidad social. Es importante subrayar en relación a las cuatro explicaciones propuestas por Saussure (1995), Bakhtín (1981), Babcock (1978) y Hall (1997);³ que si bien se originaron las primeras en la lingüística, la tercera en la comprensión de la cultura y la cuarta en la identificación sexual del sujeto, todas ellas se abocaron a la concepción de la civilización (raza blanca) y el salvajismo (raza negra); lo que marcó decisivamente entre “tipo” o “especies humanas” las diferencias genéticas, intelectuales, sociales, culturales, entre las razas; que aún en pleno siglo XXI se sigue mostrando en toda su cruda realidad, lo que afecta la forma de significar la diferencia o diversidad cultural, lo anterior para Pulido y Carrión (1998) es una construcción cognitiva y de un aprendizaje acerca de y para la diversidad, por lo que se indica “diferenciar lo que consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad.

Donde la distinción, es la representación metal de la diversidad, más aún, en lo cotidiano se habla de uniformidad, el cual es un concepto peyorativo, negativo que anula, la personalidad y la identidad tanto de sujetos como de comunidades; porque se refiere al igualitarismo, la repetición y la falta de identidad propia; una clara manera de acallar la diversidad cultural, es la realidad vivida en las aulas a través de la puesta en marcha de los planes y programas de estudio, que como explicó Torres (1991) todo acto educativo en cualquier sociedad, se determina por una ideología predominante, en que, las clases sociales y/o grupos que tienen el poder, imponen y legitiman su dominio; así como organizan su reproducción para desarrollarla en todos los ámbitos

³ Stuart Hall (1997), desarrolla su tesis en el análisis de las diferencias entre raza blanca y negra; en su artículo “El espectáculo de “otro”. Sin embargo para fines de esta investigación desarrolla magistralmente el significado de diferencia que termina conformando la diversidad cultural.

donde se manifieste la actividad del ser humano por medio del Estado y la institución escolar; cuya función para Torres (1991) fue y es, ser una aparato ideológico en el que se cubra lo religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural; para que así, el Estado garantice que sus ciudadanos logren una calidad de vida plena, pero esto, no siempre es así; ya que al ser la sociedad quién propone las necesidades, en el cómo plantear acciones que regulen la enseñanza formal e informal al interior de las instituciones escolares y fuera de ella; es también la que concibe creencias y acciones, presentes en la organización estudiantil, genera conocimiento antes y después de dicha intervención; lo cual para el proceso de producción es remunerador, porque permite el intercambio de mercancías, por las cosas que se consideran necesarias para la calidad de vida.

Con todo en los siglos XX y XXI en México, tanto a nivel educativo básico⁴ como superior, no se observa con claridad, un respeto hacia la diferencia, al manifestarse actitudes docentes ante, no solo la diversidad cultural, también hacia la discapacidad. Al no considerar dentro de sus diseños, planeaciones, ejecución y puesta en marcha acciones que den respuesta a las características culturales y orgánicas de las personas; o simplemente no se encuentran lo suficientemente capacitados para dar una respuesta educativa que cumpla con los objetivos del Estado, ser hábil intelectual, social y laboralmente; aspecto que inevitablemente impactó el desarrollo humano y su calidad de vida, de manera que desde el discurso propuesto en las múltiples reformas educativas, este se queda a nivel teórico pero no práctico. Lo que llevo a complejizar los procesos de satisfacción de las necesidades humanas; que para Alguacil (1998), éstas siempre están escindidas, marcadas por la parte subjetiva de la emergencia de los valores culturales en cada contexto en particular y momento evolutivo del aspecto social; desde una perspectiva de satisfactores, aspiraciones y deseos; en donde también se debieron considerar las repercusiones que han tenido los procesos de globalización en la diversidad cultural.

Por otra parte la globalización fue un elemento que atravesó la historia de la humanidad, tras el final de la Segunda Guerra Mundial y la inesperada ruptura entre Occidente y la Unión Soviética, se vio fortalecida con el desarrollo tecnológico que en el año de 1957 del siglo XX, tras la segunda guerra mundial aconteció con el lanzamiento del Sputnik; dicho acontecimiento en la historia de la humanidad, había logrado por vez primera colocar en el espacio exterior el primer satélite artificial creado por el hombre, este hecho impacto el desarrollo tecnológico en el resto de dicho siglo, porque marco el inicio de la carrera por el espacio, el cual culmino a fines de la década

⁴ El nivel educativo básico comprende preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

de los ochentas del siglo XX; cuya implicación a nivel naciones tenía importantes repercusiones ya que no había sido Estados Unidos quién lanzara a la órbita espacial el primer satélite; había sido la entonces llamada Unión Soviética; lo que provocó que en materia política, económica, cultural, deportiva y militar se diera una lucha tecnológica en pos de la hegemonía del mundo⁵.

Al mismo tiempo, la educación en todos sus niveles, debía ser vista más como inversión que consumo (Schütz, 1960)⁶ volviéndose el medio idóneo para que se produjeran profundas transformaciones; las cuales junto con la economía y la política de los países más desarrollados, transformarían a la sociedad a nivel mundial, lo que creo una gran pobreza dentro de una gran riqueza; derivándose grandes desigualdades entre y dentro las naciones, lo que repercutió en la calidad de vida de las personas.

Por otra parte para Palacio de Moyano (2000) la globalización con pretensión hegemónica, dejó al descubierto las diversidades, al fortalecer las identidades declaradas en cuestión étnica, cultural, religiosa o de género; manifestando abruptamente el conflicto y la lucha que se deducen de las diferencias en el seno de las culturas.

Llegados a este punto para Tirzo (2005, pág. 18) es la educación “el proceso mediante el cual se transmite la cultura”; ya que el sujeto debe de tener un dirección hacia un panorama cultural más amplio que aquel que le proporcionaba su propio entorno familiar (Dewey, 1982); lo que sugiere que, sea la educación quien proporcione a través del Estado –Nación, los elementos que satisfacen dicha transmisión; sin considerar que los sujetos anhelan ver reconocidos en el espacio público sus identidades, que emanan del cómo reivindican su propia cultura desde lo colectivo o individual (Martuccelli, 2009); pero no desde esa universalidad que para el autor niega las diferencias entre los sujetos. Ya que de acuerdo a Touraine (1997), es en la sociedad actual, que la sumisión a las normas de la vida social, se está debilitando y, el sujeto se encuentra más a menudo en situación de marginalidad que de pertenencia, de cambio más que de identidad; por lo que es de fundamental el reconocimiento de la diversidad; así Touraine (1997) sostiene que, solo podemos vivir con nuestras diferencias si nos reconocemos mutuamente como sujetos diferentes, por lo que no se puede imponer desde el Estado-Nación en nombre del progreso y de la ley, las mismas reglas y formas de vida para todos; porque actualmente todo lo que se considera arcaico o minoritario, es tratado como inferior, rechazado o prohibido; por

⁵ La conquista del espacio. El poder de la técnica en el siglo XX: El lanzamiento del Sputnik I. Recuperado el 30 de abril de 2013 de <http://www.portalplanetasedna.com.ar/conquistaespacio1.htm>

⁶ Schultz, T. W. (1960). “Capital formation by education”. En *Journal of Political Economy*, vol. 68, págs. 571-583

lo no está al servicio de la sociedad que de ningún modo es homogénea, ya que se debe insistir en la necesidad de que la sociedad se base en un principio universalista; que permita la comunicación entre individuos social y culturalmente diferentes; este planteamiento es el principio en que se sustenta el respeto a la libertad de cada uno, por lo que no se puede afirmar que la diferencia y la igualdad no son contradictorias, sino que son inseparables una de la otra; ya que una sociedad sin diferencias reconocidas sería una dictadura que impondría la homogeneidad a sus miembros (Touraine, 1997).

De igual modo Touraine (1997) desarrollo desde este principio que emanaban tres concepciones del la convivencia de diversas culturas: la primera idea tiene que ver con el Multiculturalismo como encuentro de culturas, que plantea la existencia de conjuntos culturales fuertemente constituidos, pero no totalmente ajenos los unos respecto a los otros, en lo político, al reconocerse la diversidad de las culturas, conduce a la protección de las culturas minoritarias, es así que las sociedades complejas, no sometidas a un poder comunitarista y homogeneizador, se caracterizan por la aplicación del principio de laicidad, que es el nivel más débil de reconocimiento de la diversidad cultural; en la que se tolera la diversidad con la esperanza de una asimilación progresiva.

La segunda idea es el Multiculturalismo como búsqueda del parentesco entre las experiencias culturales, que pretende instaurar la comunicación no entre conjuntos constituidos, sino entre conductas colectivas que se esfuerzan todas por resolver los mismos problemas fundamentales, en cuanto a el cómo compaginar el orden y el cambio, la socialización y el individuo; por lo que la crítica a esta concepción es, que se limita a las relaciones entre cultura y entorno, sin entrar en la construcción cultural.

La tercera idea es el Multiculturalismo como búsqueda de comunicación entre conjuntos culturales, los cuales estuvieron separados hace mucho tiempo y clasificados según una lógica de dominación (en un contexto colonial), que proyecto un multiculturalismo que debía comprenderse, como una reorganización y reconciliación del mundo; donde el objetivo era lograr que los diferentes sujetos y culturas se comunicaran entre ellos, ampliando su experiencia, a través del contacto con el otro, en una sociedad plural, a lo que Touraine (1997) dicha concepción la ejemplifica, con la libertad que el movimiento de las mujeres ha conseguido en la igualdad de oportunidades profesionales entre hombres y mujeres y al mismo tiempo la especificidad de cada uno.

Indiscutiblemente para Touraine (1997) en la primera concepción, la multiculturalidad era un entretrejo político, lo que dio por hecho que el Estado-Nación, al reconocer las minorías emitiera las leyes necesarias para cada comunidad; al exigir

respeto a prácticas, usos y costumbres, que remiten a la exclusión; ya que para lograr ser incluidos deberán pasar por un proceso de cambio idiosincrático que les permitan incorporarse a la sociedad dominante; la segunda idea sugiere un tránsito entre la tradición y la modernidad, es decir, el consumo que ofrece está última, es una experiencia cultural que gratifica o desencanta, volviéndose a la tradición o instalándose definitivamente en lo moderno; aunque esto no es tan simple como se plantea, ya que ese constante movimiento se da, pero a nivel político y económico, no así en las personas, en la tercera concepción si bien preserva y legitima, también la anula, porque no reconoce realmente la otredad, la heterogeneidad y la diversidad como rasgo fundamental que priorice la igualdad y no una lucha cultural; en la cual la diferencia se valora por la diferencia misma, sin ocuparse a los contenidos de dichas expresiones, que aún al manifestarse abiertamente liberal ve al otro no como diferente si no como inferior.

Así la educación desde la multiculturalidad albergaría actuaciones escolares con presencia de alumnos de diversos orígenes étnico-culturales, en que el currículum es el eje central homogeneizador; ya que no consideró las relaciones de poder en la sociedad dominante, es decir, entre la cultura que predominaba y la oprimida, por lo tanto la escuela era el medio para recrear las relaciones interétnicas, desde la concepción estática de las culturas y tratando principalmente las diferencias entre ellas; así las intervenciones educativas se centraron en estrategias de contacto, de aproximación de diferentes colectivos, lo que hizo necesario considerar una amplia variedad de contenidos culturales que favorecieran esa relación multicultural.

Para Trejo (2011) el nacimiento y el crecimiento de las escuelas multiculturales se origina por problemas sociales específicos de poblaciones distintas; cuyas respuestas desde las fuerzas políticas, sociales e ideológicas eran diversas, porque iban en función de las interpretaciones que guiaban a los ejecutores de los distintos programas; así Trejo (2011) subraya que la modalidad de las escuelas inclusivas, es una respuesta al incumplimiento del ejercicio de los Derechos Humanos a nivel mundial, en que existen grandes segregaciones sociales de los grupos mayoritarios hacia las minoría étnicas; por lo que se enfocó concretamente a considerar todas las diferencias y segregaciones raciales en países como África del Sur o en España contra la marginación de los gitanos o bien contra algunos grupos étnicos en las reservas indias en los Estados Unidos o con la alta tarahumara en el estado de Chihuahua en México; coincidiendo con la primera concepción de Touraine (1997) en que las minorías étnicas deben de adoptar las características de la cultura dominante para integrarse a los servicios que ofrece el estado, por lo tanto Restor (2009) infiere que al establecer el respeto y una convivencia igualitaria, se torna tolerante con la

diferencia, siempre y cuando el sujeto deje culturalmente de serlo (primera concepción en Touraine (1997); es decir, renuncie a su propia identidad para insertarse a la nueva cultura, así Canseco (2010) sostuvo que para lograr una educación desde la multiculturalidad era necesario lograr, no solo la no discriminación de grupos minoritarios, sino también, el respeto, de y hacia todos los grupos, que viene con el conocimiento y aceptación de otra cultura; y por qué no, la integración de rasgos de otras culturas a la propia (segunda concepción de Touraine), que de acuerdo a Canseco (2010) educarse en multiculturalidad sería ubicarse en la realidad del mundo actual, ya que la comunicación intercultural no sólo atañe al mundo profesional sino que se ha convertido en un *modus vivendi* en que el conocimiento y la aceptación razonada de otras culturas las cuales son parte fundamental para una mejora en la convivencia en los diversos ámbitos de los que el sujeto forme parte a partir de esas apertura a la diferencia y el respeto a lo diferente.

Como se observa siempre las culturas en lugar de ser completamente independientes tienden a conectarse entre sí. Que de acuerdo al programa de radio Irib World Service (2013)⁷ La diversidad cultural es causada por diferentes procesos, pero las identidades son más concretas; lo que predomina siempre es la tendencia a la coexistencia de culturas que ha permitido una variedad de maneras el buscar el intercambio cultural entre los pueblos.

De igual manera esta disposición hacia la progresiva consolidación y la convergencia es tan grande, que la gente que conquista un país y se alza victoriosa en el exterior, no se opone a esa propensión; entonces, llega y se hace cargo de las características culturales a largo plazo de los pueblos invadidos. Ahora, la comunidad humana es testigo de que en el incesante proceso de globalización casi “todos los elementos en los niveles micro y macro están sujetos a cambios”. Entre tanto, el concepto de cultura como el más amplio y profundo componente, además de factor influyente en la vida humana a través de otros elementos como son la educación, la calidad de vida, la salud, los servicios entre otros, refleja nuevos cambios en sí mismo.

Así para Hopenhayn (1994:122) “No hay identidades que resistan en estado puro más de unas horas ante la fuerza de estímulos que provienen de todos los rincones del planeta” que la globalización conduciría a una equiparación gradual de las culturas, lo que crearía una cultura mundial única. Para Arenas (1997:122) “la globalización aparece como el hogar inevitable, esa gran residencia donde habitamos

⁷¿La diversidad cultural y la globalización son compatibles? Transmitido el domingo 24 de febrero de 2013 por Iran Spanish Radio. IRIB World Service Redacción Española. Recuperado el 30 de abril de 2013 de <http://spanish.irib.ir/noticias/cultura/item/136949-¿la-diversidad-cultural-y-la-globalización-son-compatibles>

todos” es decir, que la globalización contribuye a la diversidad cultural, en otras palabras, va a consolidar la situación actual y fortalecer las culturas marginales. Así mismo si el conocimiento que proporciona la globalización irrumpe a lo local con un propósito de supremacía y la cultura local se resiste a desaparecer mediante mecanismos de subsistencia y en ocasiones de ofensiva que moviliza y reivindica a la cultura, genera ambigüedad en el sentido de con cuál de los procesos identitarios se identifica el individuo, de manera que se genera “una universalización de los particularismos” o de la “valorización global de las identidades particulares” Arenas (1997, pág.124).

Que surge para Bonfil (1984) como una situación que refleja la unidad en la diversidad; ya que plantea que la capacidad de un pueblo es la que determina la decisión de lo que quieren en su propia cultura, conformándose por la adición de elementos “separados” (cuyo origen proviene del mismo pueblo). Pero que a su vez es capaz de incorporar activamente a la vida cotidiana aquello que le es útil y que les permite decidir sobre ello, esperando que la globalización no sea significativa en la cultura. Por último, García (citado en Moneta y Quenan,1994) refiere que la turbulencia y la mezcla de las fronteras culturales probablemente son el resultado de una especie de mosaico de pedazos culturales; ya que no solo se constituye una relación con un territorio, sino también se hace una conexión con redes internacionales de mensajes y bienes, definiendo la identidad como una articulación de los referentes locales, nacionales y también de culturas post-nacionales que reestructuran los significados locales o regionales establecidos; a partir de experiencias territoriales diferenciadas, por lo tanto la identidad se constituye por un lado mediante la participación en redes comunicacionales deslocalizadas y, por otro, por la desconstrucción de lo viejo, para ello se debe sustentar en cuatro cambios ideales: a) el carácter históricamente constituido y por lo tanto no sustancialista de las identidades; b) el papel de los componentes imaginarios en la constitución de las identidades étnicas y nacionales, así como en la caracterización de las diferencias con otras etnias y naciones a partir de lo cual la identidad no sería la expresión natural en que se viven; c) la composición multicultural e híbrida de las identidades particulares de cada nación o etnia; y d) el creciente rol de los condicionantes transnacionales en la constitución de nuevas identidades y la disminución de los condicionantes territoriales y raciales de las identidades étnicas y tradicionales García (1994: 170).

Los hechos y el proceso real de los acontecimientos mostraron que la globalización, en la forma seguida por los gobiernos occidentales, tiende a la integración de micro culturas en la cultura occidental; objetivo que es difícil de conciliar con la diversidad cultural García (1994). A lo que Castells (1997) subrayó que la

globalización es un suceso que llevo para quedarse, pero que hay que saber establecer los mecanismos necesarios, ineludibles e indispensables para hacer frente a estas nuevas formas de vida y, que esos mecanismos debían de producirse desde la educación, la información y el conocimiento; saber quienes somos y de dónde venimos para no perderse en la ruta a dónde vamos. Sin embargo de acuerdo a Calleja (2003) las enormes diferencias emanadas de ese desconocimiento, no permite que se integren todos los elementos como son sociedad, política, cultura, economía y educación, para propiciar un desarrollo igualitario hacia una colectividad que comprenda que la prioridad es entender que el progreso no se sustenta solo en la riqueza que al mismo tiempo propicia pobreza y profundas diferencias entre los individuos, lo que ha llevado necesariamente a buscar por medio de la educación, estrategias para generar sociedades que logren integrar a todos sus individuos y después incluirlos en cada una de las esferas de dicha colectividad.

La cultura de la diversidad a través del tiempo se ha abordado desde diversos colectivos humanos como han sido los grupos segregados debido a causas étnicas, socioculturales, de género, personas excepcionales, lingüísticas o religiosas; lo que llevo a plantear el término diversidad cultural desde una pluralidad. Que para (2001), genero diversas formas de darle contención a todas sus vertientes, en el caso que nos ocupa, la educación también la ha trabajado, pero con significados diferentes y coincidentes entre sí, ya que ambas al desarrollar su postura hacia la cultura de la diversidad, dejan de lado la diversidad humana y su diferencia, a la que todos tenemos derecho y que a su vez nos humaniza; ignorándose la parte ética, lo que originó la marginación y segregación, que no solo concierne a lo social, también afecta lo escolar, para aquellos que no pueden acceder al currículo regular, por ser excepcionales, discapacitados o por ser simplemente diferentes: Siendo la causa directa de hostilidades, aún dentro de una misma comunidad; creando un contexto de discriminación no solo para el sujeto que tiene tal condición, si no también para la familia; por lo que es de vital importancia que sea la misma sociedad que de cuenta de dicha problemática gestada desde su propio núcleo, en el cómo son interpretadas las leyes tanto internacionales como nacionales y como esto se ve extrapolado en la formación del docente y de él como formador de nuevos profesionistas en la conformación de sus prácticas de enseñanza. Es así que podemos evidenciar la imbricación entre variables culturales y variables socioeconómicas, ya que frecuentemente, las dificultades para acotar, diseñar, aplicar y evaluar las propuestas educativas interculturales son el resultado de la profunda conexión entre marginalidad cultural y marginación social, donde ambas definen la situación de muchos grupos culturales minoritarios que ocupan niveles socioeconómicos desfavorecidos en el

entramado social, de tal manera que dichas diferencias culturales sean utilizadas para justificar desigualdades derivadas de una incuestionable injusticia social y a la inversa (Gil, 1999).

Otro factor fue el aumento de los movimientos migratorios de determinados grupos sociales, con características culturales específicas y su progresiva integración en los países receptores que favoreció que diversas culturas convivieran en un mismo territorio, en una misma sociedad y en una misma escuela, por ello el hecho multicultural fue y es una realidad, que sigue consolidándose, desde esta mirada Taboada (1992). definió la cultura como un conjunto estructurado de las maneras de actuar, pensar y creer que proporcionan a los grupos, respuestas a los problemas que les plantea su ambiente y les aseguraba su cohesión, es así que los autores definieron los componentes de la cultura como conocimientos, valores y comportamientos que permitieron a los integrantes de un grupo social habituarse a su ambiente y adelantarse a los problemas futuros. Por otro lado las relaciones que se establecen entre las diversas culturas coexisten en una misma sociedad pueden adoptar diversas expresiones, consecuentemente, la actuación del grupo cultural predominante y, sin considerar las formas de actuar del conglomerado minoritario, permitió para Devalle de Redondo y Vega (2006), establecer desde la diversidad cuatro modelos teóricos de relación: intercultural, social, de género y, de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones de los individuos, considerando dos condicionantes que a su vez son inciertas: lo que ofrece la cultura receptora y el mantenimiento de la identidad de la cultura minoritaria.

La interculturalidad, es la acción que supone mayores posibilidades para la cultura que se conformó como subcultura de otra mayor y, está vinculada a la interrelación entre los grupos y las personas con diferentes culturas, enarbolamosé según (Touraine, 1997), (Trejo, 2011), (Canseco 2010) y (Restor, 2009) el diálogo y el respeto individual desde su diferencia, sosteniéndose que todos los sujetos son igualmente dignos y valiosos, porque de acuerdo a Restor (2009), permite plantear la reflexión y reorganización del orden social, que demanda una relación justa entre las culturas y el reconocimiento de la identidad como condición para percibir y valorar al otro como sujeto, sin dejar por ello de reconocer la desigualdad social, por lo que el autor planea que se debe entender como un concepto alternativo, ético y político, que expresa reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Es importante destacar que se han planteado a través de los autores como Oehmichen (1999), Dietz (2005, 2009) y Ramírez (2006) entre otros, un mayor énfasis en las etnias, sin embargo la propuesta de la interculturalidad debe fortalecer el desarrollo de los individuos, las prácticas democráticas de todos los seres humanos, por ello se

constituye un reto desde la multiculturalidad. De acuerdo a lo descrito se reconoce la necesidad de que el sujeto aprenda a vivir junto a otros seres humanos y a aceptar al otro (Delors, 1996), por lo que desde la educación se debe dar cuenta de dichas prácticas, así según Arnaiz (2004) el docente debe de realizar una evaluación de sus conocimientos, sentimientos, actitudes y formas de actuar para lo cual la autora propuso reflexionar sobre lo qué se piensa del otro y desde que modelo educativo se actúa, que le permita al maestro incorporar fácilmente la pluralidad y la diferencia en la actividad educativa. Así para la autora la educación intercultural es un proyecto, una postura, una actitud, un espíritu y un tipo de ciudadano que se compromete con la edificación de un mundo más justo, así Rodrigo (2001) propuso que implica tener dos miradas distintas, un punto de vista endógeno ya que en la modernidad actual existen movimientos de autoconsciencia, de flexibilidad, de repensarnos a nosotros mismos, las ideas que se poseen sobre las concepciones sociales y las relaciones interpersonales y otra exógena que involucra una perspectiva diferente a la alteridad y del contexto más alejado, en que dicha construcción identitaria no sea agresiva ni necesite hacer menos al otro para poder ser.

Para Fonet-Betacourt (2002) el tratar de definir la interculturalidad sugirió cuatro razones implicadas, la primera tenía que ver con los planteamientos de Rodrigo (2001), porque implicaba que se circunscribe en la lógica de la cultura científica de Occidente sustentada en el arte de saber definir y clasificar, lo que puede conllevar cierta violencia para otras culturas que no le dan al momento de la definición conceptual la centralidad otorgada por la cultura científica, la segunda razón era la implicación de buscar una delimitación, una fragmentación y una parcelación, lo que hizo necesario determinar y fijar, lo que supone un marco de referencias teóricas adoptadas cotidianamente en las disciplinas científicas en la cual la práctica del saber está habituada a ejercerse con observancia estricta de la división del saber que refleja justo las fronteras entre las disciplinas, desde la cual nos formamos como profesionales de acuerdo a una rama del saber, llevándonos a una fragmentación disciplinar del campo intercultural, al alentar la visualización y apreciación de lo intercultural desde una significación en que la percepción de lo intercultural desde ese prisma de disciplinas la reducen a un objeto de estudio.

En la tercera razón se dio la tendencia a objetivar lo definido, sobre todo si estas operan en un dualismo (occidental) que distingue con rigor entre el sujeto que conoce (y define) y el objeto a conocer. Así las definiciones reflejarían un proceso cognoscitivo objetivante que emplaza y coloca a lo que va a definir como algo que está fuera, al otro lado, frente a nosotros, de manera que al concebirla así se correría el riesgo de entender el campo de la interculturalidad como un mundo objetivo que se examina a

distancia y en el que incluso los sujetos, sin cuyas prácticas y relaciones no se tejería dicho espacio intercultural, apareciendo más que como un objetivo de estudio que como gestores y autores de los procesos en cuestión; lo que representa un obstáculo para acceder a una explicación de lo intercultural como una participación interactiva viva y que son los sujetos y sus prácticas los que están en expansión, por lo que son estos los llamados a la interpretación de lo intercultural, pero como sujetos implicados y no como objetos observados, por último en la cuarta razón según Fonet-Betacourt (2002) es importante preguntarse no por la definición que se le pueda dar a la interculturalidad, sino por los recursos culturales y conceptuales de que disponemos para nuestras definiciones, de ahí la importancia de la pregunta planteada por Arnaiz (2004) ¿qué pienso del otro y desde que modelo educativo actúo? Porque esta nos permite una aproximación intercultural a la realidad de la interculturalidad.

Como ya se ha planteado la interculturalidad es un reto desde la misma multiculturalidad, ya que se hace necesario que toda esa inmensa diversidad se contraste de acuerdo a Fonet-Betacourt (2002) como la comprensión de la interculturalidad como un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones internacionales vigentes, concibiéndose como el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre las culturas, al plantearse como una concepción gubernamental alterna, la volvería entonces necesaria para la comprensión de lo intercultural como un propósito cultural compartido, que averigua la recreación de las culturas a partir de su puesta en práctica del principio del reconocimiento recíproco, en la cual la educación fomente la construcción del espacio común como producto de incluir y no de excluir la diferencia como un valor.

Por tanto la educación intercultural que reconoce el pluralismo existente y que trata de enriquecer a todos los alumnos con las experiencias y con los valores de las demás culturas no queda exenta de obstáculos, en el sentido de la problemática que presentó y aún actualmente el dar una respuesta óptima sobre aquellos rasgos que deben preservarse y enseñar a todos los alumnos.

Desde la diversidad social, tal como se ha ido desarrollando la discusión queda evidente que la influencia de las clases sociales en el acceso a los estudios, en la organización de la enseñanza y en los resultados que obtiene la minoría estudiantil, manifiesta las desigualdades educativas que se han interpretado en la medida en que la respuesta formativa dependa del modelo que prevalezca, así mismo desde este aspecto general Devalle de Redondo y Vega (2006), establecen cuatro enfoques de mayor incidencia en las últimas décadas: el modelo del déficit cultural, el modelo de las diferencias, el modelo basado en las situaciones de riesgo y el modelo interactivo

clase social-familia-escuela-persona, los cuales se describen brevemente⁸ en la tabla 1:

ENFOQUES PREDOMINANTES EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Modelo	Características
Déficit cultural	Se emplea para explicar los bajos resultados académicos, de los estudiantes de clases populares, asociado a la desventaja social, ya que la cultura de la pobreza reduce las posibilidades de progreso en la escuela.
Diferencias culturales	Es un modelo alternativo al anterior, sustentado en la valoración de los rasgos culturales propios de los grupos étnicos minoritarios o de las clases sociales bajas, su propuesta es que la escuela la responsable del fracaso escolar de los alumnos, ya que dichas instituciones no son capaces de comprender la cultura específica de oposición, lo que propició ambientes de enseñanza restrictivos, cuya limitación educativa fue consecuencia del funcionamiento homogeneizado y asimilador de la institución formadora.
Basado en situaciones de riesgo	Al mostrarse las desventajas sociales, éstas se orientaron hacia una nueva forma de nombrarlo: niños Y jóvenes en situación de riesgo, cuyo valor es predictivo, se buscan las causas en la pobreza o en la escuela, admitiendo que ambas pueden estar presentes, pero ya desde su denominación, se vuelven bajas las expectativas de esos estudiantes.
Interactivo	Interviene clase social-familia-educación-individuo, incorporó las aportaciones de los otros modelos, pero su postura es interaccionista de las diferentes influencias que afectan a los aprendices, donde la familia es reconocida como una institución que produce un enorme impacto en la vida de los hijos y en su formación.

Tabla 1. Elaborada por la autora con datos puntuales de Devalle de Redondo y Vega (2006).

Si bien de acuerdo a Etxeberria (1996) para la educación la igualdad es algo deseable hasta cierto punto, al logra los mínimos indispensables de integración, esto deja de serlo cuando la uniformidad se convierte en algo poco deseable ya que tiende a anular la identidad personal, frena la formación de la personalidad y anula los aspectos característicos de la valiosa diversidad del sujeto.

Por tanto la diversidad de género fue y sigue siendo una realidad del sistema educativo, que si bien se ha promulgado en las últimas décadas, por una igualdad de oportunidades para la mujer en el escenario escolar, aún prevalece, esto debido a Sadker y Sadker (1982) al sesgo lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación, puntos que manifiestan la manera generalizada de referirse a ambos sexos por el género masculino, a los estereotipos incorporados en los libros de texto así como, el tipo de estudios para cada género, el papel de la mujer a través de la historia, en las ciencias sociales o el desarrollo científico que no da cuenta

⁸ Para mayor información consultar Devalle de Redondo. A y Vega, V. (2006). Una escuela en y para la diversidad. Ed. Aique. Buenos Aires Argentina.

suficiente de la participación femenina, los materiales curriculares cuya tendencia presenta un solo punto de vista sobre un tema y olvidan o marginan otras alternativas que muestran la contribución de las mujeres, la irrealidad presente en los libros de texto que describen situaciones familiares y sociales que no son mayoritarias y que no muestran correspondencia con la realidad familiar de los tiempos actuales y, la añadiría en los materiales ya citados de la presencia de la mujer, lo que no supone una integración básica del texto (Sadker y Sadker, 1982).

1.2 La diversidad desde la conceptualización de sus posturas teóricas

Para hacer la argumentación de las posturas hegemónicas dominantes en el campo de estudio de la diversidad, se debe señalar que fue en la educación especial el campo donde se gestó este tipo de modelos y perspectivas teóricas, el primer momento fue el Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico su base teórica se encuentra en el monismo metodológico positivista, cuyo elemento central es la evidencia de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones de cada uno de los sujetos estudiados por este modelo, lo que posibilitó que se ha desarrollará la psicometría y con ello la medición de las capacidades de los sujetos, a su vez tiene paralelismo con la obligatoriedad del aprendizaje escolar, ello significó que la escuela se estableciera como la institución encargada del mantenimiento y cohesión social para el desarrollo de la transmisión del conocimiento escolar. Estrategia política del Estado moderno que permitió consolidar el capitalismo de fines del siglo XIX (Zaccagnini, 2003) a partir del siglo XVIII, comenzó a producirse en el mundo occidental, el tránsito de una visión teocéntrica a una antropocéntrica⁹, este cambio se debió a que el capitalismo en desarrollo requirió de una mano de obra calificada, por ello la escuela moderna, se hizo indispensable; por tal motivo fue necesario que el prototipo educativo se apoyara en el control y la disciplina, lo que posteriormente fraguó una visión homogeneizante en la educación y, fue la psicología la encargada de proveer esta serie de elementos que fundamentará la existencia de verdades objetivas, independientemente de la cultura y de los medios a través de los cuales se produjera, por tanto los sistemas de representación, solamente eran tomados en cuenta a partir de los comportamientos observables de la realidad (Arzeno, 2004).

Por lo que Arzeno (2004) afirmó que estos conocimientos fueron el acervo cultural de la modernidad, en tanto la escuela era el medio principal de transmisión de ésta, la visión para esta transferencia de contenidos sólo se hizo de forma reproductiva, porque el conocer significó copiar, lo enseñado, sin tomar conciencia del por qué de su

⁹ La visión tecnocéntrica hace referencia a que Dios es el centro de todo lo que existe y la visión antropocéntrica se centra en que es la ciencia quien investiga sin dogmas antropocéntricos, admitiendo la pequeñez de la tierra en el concierto cósmico.

presencia, cabe mencionar que todo esto se apoyo en el proceso de la modernidad, que enarbolado el progreso social y económico como desarrollo de las naciones y de cada uno de los ciudadanos que la integraban por lo que la escolarización se hizo indispensable. Ya para el década de los sesenta siglo XX, la obligatoriedad de la escolarización, el proceso de industrialización la migración del campo a la ciudad y el proceso de expansión educativa aunado a las desigualdades sociales y económicas imperantes en México. Trajo como consecuencia que muchos de los estudiantes presentaron fracaso escolar en sus estudios. Además del rezago educativo siempre presente en la educación para todos los mexicanos, Por otro lado, habría que mencionar que en el proceso de escolarización, hubo una serie de componentes que en un principio no fueron tomados en cuenta, entre ellos cabe destacar a los sujetos con problemas de aprendizaje, debido a la particularidad que presentaba el alumno o bien a la mala praxis del docente esta última nunca tomada en cuenta por los especialistas, hasta la tercera postura teórica que más adelante se trabajará.

Puesto que la responsabilidad de aprender recayó en el alumno, muchos de ellos nombrados como: débiles de espíritu, inmaduros, disléxicos, fue en la década de los sesenta del siglo XX, cuando la dislexia fue considerada la enfermedad del siglo (Ferreiro, 2001), ya que al dar por hecho la excelencia de la enseñanza, el problema fue de los alumnos, por ello se identificó con supuestos déficits genéticos o ambientales, que de acuerdo a (Gil, 1999), el Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico prestó atención a las personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje, estuvo vigente no sólo en esa época sino todavía en la actualidad lo podemos encontrar en parte porque se continua su práctica y se señala que algunos niños son inferiores debido a diferencias genéticas, culturales o ambientales, asumiéndose así que la escuela no es responsable de ello (Nieto, 1992).

Dentro de este modelo se encuentra la perspectiva desarrollista, que se caracterizó en el mundo occidental por el dominio del desarrollo económico, donde la idea, de cómo el crecimiento acelerado de la producción y el consiguiente cambio estructural, posibilitaría la solución política a la pobreza y la desigualdad social, por lo que la educación fue un factor decisivo en dicha política de desarrollo económico, de manera que la práctica de enseñanza centró la noción de normalidad, en los distintos aspectos esperados del desarrollo físico, psíquico y social del individuo, es decir, se fundamento en una visión evolucionista del desarrollo humano, por ello nociones como: normalidad y anormalidad fueron evaluados con base a los modelos médicos, psicológicos y sociales. Para Beltrán et al. (2000), estas nociones debían ser revisadas en base a factores intrapersonales e interpersonales dado que fueron

fundamentales para explicar las diferencias que se producen en el aprendizaje en cuatro dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y relacional .

Así, en este Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico, se ubico la perspectiva asistencial o caritativa: que fue una de las primeras actividades de sensibilización social y de recaudación de fondos de las organizaciones no gubernamentales surgidas en las décadas de los cuarenta y cincuenta, sin embargo debido a la ausencia de objetivos predominantemente educativos, no se consideró como favorecedor de un desarrollo educativo, esto por convenir a su intento de despertar sentimientos de compasión, apelando a la caridad y a la generosidad individual, transmitiendo el mensaje implícito o explícito de que la solución radicaba en la ayuda otorgada por los países del norte, cuyas contribuciones pudieran ser individuales. Así mismo consideró al sujeto desde la educación especial, como seres subhumanos, objetos de miedo y burla; sólo merecían piedad, lástima y en el mejor de los casos, podían obtener caridad pública y asistencia, principalmente en condiciones de internado, con escaso o nulo contacto de sus familiares y comunidad. Es un minusválido¹⁰ que requiere de apoyo permanente, esto es, de asistencia absoluta y toda la vida; desplazado de cualquier derecho, sin participación en el sistema político, económico y social. Se trata de un prototipo segregacionista, por lo cual desarrollan una segunda discapacidad, la inadaptación social¹¹ . Es importante señalar, no obstante, que el Modelo Asistencialista-Caritativo, parece estar en retroceso desde mediados de los años ochenta, como consecuencia a factores como: Los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONGD¹² humanitarias, como Cruz Roja; los esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental –el “Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” adoptado por las ONGD europeas a finales de los ochentas del siglo XX-.

Así podemos encontrar otra perspectiva de este Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico denominado Terapéutico: Se desarrollo después del asistencial con la declaración de los derechos de los impedidos, 1971-1976. También se conoció como etapa de rehabilitación, se baso en una concepción médica donde se considera al sujeto de educación especial alguien diferente que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, lo que significa que a través de un diagnóstico individual y un test de inteligencia, se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en

¹⁰ Minusvalía: dificultad en la ejecución de una función normalizada, debida a discapacidad. Es la situación de la persona que tiene limitaciones en las oportunidades de participar en la comunidad.

¹¹ La inadaptación social es la incapacidad que presenta una persona para adaptarse a una situación determinada dentro del entorno en el que se desarrolla.

¹² ONGD Organización no Gubernamental de Desarrollo, nombrada también como Asociación Caritativa.

función de la gravedad del daño o atipicidad. Aquí tiene una fuerte influencia de la biología y la psicología, razón por la que la discapacidad¹³ se enfoca al interior de las personas sin tomar en cuenta otros factores de tipo social y político, externos al sujeto, es decir, la discapacidad fue considerada como un tributo personal, una condición patológica del sujeto. Esta concepción marcó al alumno con discapacidad, pues se clasificaba según etiologías, tipo y grado de déficit, tal categorización hacía más hincapié en las limitaciones que en las capacidades y necesidades del alumno. Se daban recomendaciones al maestro que funcionaba como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta. En esta etapa no sólo se cuidaban a los discapacitados, sino que también se les proporciono cierta capacitación. Se pensó que podían mejorar y compensar sus discapacidades al punto de poder participar en actividades productivas. Más que una escuela para su atención, requerían de una clínica.

Un segundo modelo se ha ubicado en los años ochenta llamado el Modelo Psicogenético-Pedagógico, cuyos antecedentes importantes se dieron en el ámbito internacional, con acontecimientos en lo político, social, cultural y económico que de una manera u otra, influyeron en las iniciativas nacionales e internacionales para la atención de personas, en ese entonces llamadas impedidas y/o atípicas, que presentaban algún tipo de deficiencia e impulsaban una educación, hacia la normalización e integración de sus condiciones de vida, educativas, laborales y sociales, donde la política educativa internacional apuntaló la idea de buscar maneras distintas de cooperación entre los países, para alcanzar un orden mundial sustentado en relaciones políticas y comerciales, que dieran impulso al crecimiento de las personas, dando así, el énfasis a tres ejes centrales y líneas de trabajo para sus políticas educativas: la democratización de la educación, la modernización de la educación respetando la identidad cultural y el establecimiento de vínculos entre la educación y el trabajo productivo¹⁴. A nivel nacional, las políticas respondían a la necesidad de dar respuesta a la necesidad de escolarizar a niños y jóvenes, en el marco de la eminente transformación del sistema educativo. De igual forma en la Dirección General de Educación Especial, se generaron cambios importantes y se amplió la atención de las personas con requerimientos de educación especial sustentada en un marco teórico, cuya normatividad se circunscribió en una política de educación especial. Al mismo tiempo la UNESCO¹⁵ afirmó su compromiso, en la promoción de una educación basada en la solidaridad e igualdad, como lema central

¹³ Discapacidad: Límites en la capacidad personal para realizar una tarea.

¹⁴ En UNESCO, op cit p. 29.

¹⁵ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

para una mejor comprensión y apoyo entre las naciones. Bajo este panorama, la política educativa fue diseñada con un carácter integrador y una nueva filosofía de normalización, sustentada en tres principios centrales: el principio de integración escolar, el principio de sectorialización de servicios y el principio de individualización de la enseñanza¹⁶. Ya que al recibir en los servicios de diagnóstico niños etiquetados como de lento aprendizaje, retrasados, limitados, entre otras tantas nominaciones, de una dificultad en el desarrollo normal del aprendizaje, involucró mostrarse de acuerdo con el diagnóstico y, tales etiquetas no daban cuenta de la esencia del retraso, ni sobre las funciones afectadas, mucho menos sobre el pronóstico que podía definir desde un principio el tipo de intervención adecuada para desarrollar al máximo las capacidades mentales de todos los niños.

Es entonces que la Teoría Psicogenética constituyó el marco de referencia y el pensamiento psicopedagógico de la Dirección General de Educación Especial, para la comprensión de los problemas en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, así como la base para el diseño de nuevas metodologías y estrategias de atención. Cabe destacar que la relación entre la psicología y la educación en los años ochenta evolucionó para proyectar la condición necesaria de sustentar la pedagogía en el conocimiento del desarrollo infantil, en las teorías del aprendizaje, así como en el estudio y la medida de las diferencias.

Es en los años noventa que se dio paso al Modelo de Integración Educativa para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, el cual se asienta en la profunda transformación del Sistema Educativo Nacional, ya que se fundamenta en una construcción legal, filosófica, técnica y teórica, que tuvo implicaciones en la educación especial, ya que significó dar fin a un sistema de educación paralelo, éticamente inaceptable e inadecuado para posibilitar las condiciones de operar, bajo la nueva concepción de calidad educativa y de gestión que buscaba ampliar la cobertura para la población con necesidades educativas especiales. Así como considerar a la educación especial como una modalidad de la educación básica, por medio de un programa institucional que diera la posibilidad de ofrecer equivalencias con los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando así su condición segregadora. Asumiéndose los criterios de calidad educativa, en cuanto a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, de manera, que se impulsará una atención centrada en la demanda, no en el alumno, bajo la premisa básica de ningún tipo de exclusión, ya fuera de género, raza, etnia, territorio, clase social o necesidad educativa especial. Para ello fue necesario

¹⁶ Guevara Benítez, et al, 2008.

establecer una variedad de opciones graduales de integración, cabe subrayar, que no se cancelaron los servicios de educación especial, ni se incorporó de forma automática la población con necesidades educativas especiales a la escuelas de educación regular, por el contrario, la construcción de una escuela de calidad para todos fue proyectada en el cumplimiento del derecho de estos alumnos al acceso irrestricto a los ambientes más normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento tanto para los alumnos como para los maestros y padres de familia.

Como consecuencia el Modelo de Integración Educativa se baso en la esencia del derecho de todo sujeto, para acceder al bien común del currículo básico y en las mejores condiciones posibles ofrecidas en cada espacio escolar; operando bajo el modelo educativo, por lo que fue primordial transitar de la coexistencia de los modelos de atención asistencial, terapéutico y educativo, a los ámbitos de responsabilidad y de acción apegados al currículo, independientemente de su condición de discapacidad para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

Para el cumplimiento de dichas cualidades, se establecieron los siguientes principios:

- La normalización de las condiciones educativas donde se atiende a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), para alcanzar una formación pedagógica lo más normal posible, por lo que la normalidad y la integración exigen, el derecho de las personas con discapacidad física, sensorial o mental, a una vida tan normal como los demás, teniendo acceso a los mismos lugares, ámbitos y servicios, ya sean educativos, laborales, ocio o de otra índole, por ello se hizo de vital importancia romper las barreras físicas y sociales que lo impidan.
- La integración a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. Ya que la normalización fue considerada como una meta y la integración como la estrategia para hacerla posible. Como estrategia, la integración educativa fomenta el respeto y aceptación de las personas con discapacidad a las diferentes esferas sociales, sin segregación.
- Sectorización de la educación que se fundamento en el sentido social ya que señala que las posibilidades de ingreso y permanencia de los alumnos, se lleven a cabo en las escuelas cercanas a sus domicilios.
- La individualización de la enseñanza, sería proporcionada siempre y cuando fuesen atendidas las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal, por medio de adecuaciones curriculares que permitieran

tener acceso a lo establecido en el Curriculum para todos los niños, dando atención a las posibilidades del alumno, en cuanto a sus ritmos y estilos de aprendizaje, más que a su discapacidad; por lo que las estrategias educativas también se diversificaron para garantizar el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje en los niños (UNESCO, 1993).

Queda de manifiesto que no se plantea que exista un maestro integrador, la propuesta fue encaminada a construir escuelas integradoras (García, 2000, p.203), es decir escuelas abiertas a la diversidad, cuya diversidad sea apreciada como un valor enriquecedor y positivo, para aludiera no sólo a los alumnos sino también a los profesores, a los aspectos curriculares y a los de índole social, como se muestra en la tabla.2.

Escuelas abiertas a la diversidad

Alumno	Profesor	Aspectos curriculares	Aspectos de índole social
Diversidad de capacidades, motivaciones, intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.	Diversidad de características, formación, motivaciones, intereses y expectativas.	Diversidad de estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, la metodología y en los materiales disponibles.	Diversidad en la cultura previa y paralela a la escolarización, de posibilidades, de intercambios (Muntaner, 2000)

Tabla. 2. Elaborada por la autora, datos puntuales de García (2000, p.203).

El aceptar la diversidad, significaba reconocer una realidad que estaba presente en la escuela y fuera de ella, por lo que al analizar la propuesta de escuelas abiertas a la diversidad de la tabla 2; se anulaba la idea de los alumnos normales y los estudiantes diversos, ya que, la nueva propuesta fue la de hablar de personas diferentes que requieren un proceso de enseñanza y aprendizaje, que por su propia naturaleza es individualizado, distinto y peculiar, que fue el resultado de la interacción entre dos extremos: el profesor y el alumno, los cuales aportan sus características diferenciales. Todos los conceptos anteriores sobre Integración Educativa, tuvieron como antecedente el Informe Warnock. En los noventas y en consonancia con dicho informe, se reconoció que un alumno presentaba Necesidades educativas Especiales (NEE), cuando en relación con sus compañeros de grupo, mostraba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, lo que requirió que se incorporaran a sus procesos educativos, mayores recursos o cuando menos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos¹⁷ Coll (1999).

¹⁷ SEP, 1994. Cuaderno de integración educativa No. 4.op.cit.

Es importante aclarar que para lograr dichas metas curriculares de la Educación Básica, se utilizó un marco explicativo, que integrara aportaciones para situar el Enfoque del Plan y Programas de 1993, bajo los principios constructivistas¹⁸, es decir, el pensamiento psicológico que traspasa el currículum, rescató tres planteamientos fundamentales, en relación con la concepción constructivista del aprendizaje, los cuales son: La potenciación que tiene para el aprendizaje, la interacción del alumno con sus compañeros y con el propio docente del grupo, para ampliar su zona de desarrollo próximo a partir de los espacios de intersubjetividad compartida, que se establecen en las actividades de enseñanza (Vygotsky, citado en Baquero, 2009).

La consideración de la paulatina apropiación de los objetos de aprendizaje por parte del sujeto, a partir de su propia actividad y de sus procesos de equilibración-desequilibrio-equilibración (Piaget, citado en Turner, 1981).

El manejo pertinente de los conocimientos previos como la base para la asimilación de aprendizajes verdaderamente significativos (Ausubel, 1976).

Es así, que la Educación Especial asumió el currículo de la Educación Básica: sus planes y programas de estudio. Sin embargo, desde la configuración de la integración educativa, el trabajo que se desarrolló en los planteles, buscó también el logro de los propósitos de la educación regular, con ajustes significativos, a los contenidos, metodología, propósitos y evaluación.

Al final del siglo XX, se concluyó con contradicciones importantes, por un lado el avance tecnológico, científico y material e la historia. Por el otro, la persistencia y profundización de una crisis moral y política de la civilización de occidente Fuentes (1997, p. 37).

Lo que permitió advertir una realidad inobjetable y una serie de verdades clarificadoras: la presencia de la globalización, cuya característica fue el incremento mundial, veloz e interconectado de la vida económica. Lo que signo el nuevo milenio fue la integración de una red mundial para la producción de calidad, fundada y sustentada en una red mundial de información. Desde esta mirada amplia, la globalización es algo mucho más complejo que la economía, el mercado y las políticas del capitalismo actual, su significado expresa “el carácter indeterminado, ingobernable y auto propulsado de los asuntos mundiales...no se refiere a lo que nosotros, o al menos los más ingeniosos y emprendedores, queremos o esperamos hacer, sino a lo que nos sucede a todos” Bauman (2006, pp.80-81).

¹⁸ Coll, et al., 1999, p. 183.

Lo que significó que en medio de los avances innegables de la tecnología, del capital y del conocimiento, es importante advertir contradicciones sociales que hacen evidente la presencia de graves problemáticas, acrecentando la brecha entre los pobres y los ricos a través de la desigual distribución no solo de la riqueza; apareció de acuerdo a Fuentes (1997) la máscara excluyente derivada del desarrollo del mercado y del libre comercio. Donde la realidad global en el inicio del siglo XXI dependió en gran medida, de la transformación y avance ante todo del factor educativo, en cuanto a: La educación como base de conocimiento; El conocimiento como base de información y La información como base de desarrollo Fuentes (1997, p. 39). De forma que se situó la mirada de lo educativo en asegurar el derecho a una educación básica de calidad para todos, preocupada por diversificar las oportunidades de formación para la vida, procurando hacer accesible el trabajo y la formación integral, de tal manera, que se lograra avanzar hacia un modelo de escuela diferente que tuviera dentro de sus objetivos atender la diversidad Fuentes (1997).

Fue a partir de la publicación del cuadernillo Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. “Una Escuela para Todos” (2003), proporcionó una perspectiva panorámica de las políticas educativas de la Dirección de Educación Especial, cuya contribución fue el planteamiento de una escuela como espacio donde se ejerciera el aprendizaje significativo y cooperativo, la colaboración de los docentes, así como la retroalimentación entre padres y maestros, por lo que el cuadernillo conformo una serie de estrategias y recursos especializados, disponibles al sistema educativo en la empeño de que todos los alumnos pudieran acceder al currículum de la educación básica. Además de establecer la corresponsabilidad entre la educación especial y la escuela regular, bajo la premisa de dar respuesta a la diversidad y coadyuvar en el proceso de lograr una mayor calidad de los servicios educativos, dentro del marco de la educación básica en el Distrito Federal, de manera que dejo explícito, el transito del proceso de Integración Educativa a los principios de la Inclusión, para construir una escuela donde se eduque con calidad haciendo énfasis en la equidad.

Que de acuerdo al cuadernillo Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. “Una Escuela para Todos” (2003), los principios de equidad y justicia se inscribieron en la política educativa de la Dirección de Educación Especial, bajo la razón de que todos los seres humanos necesitan condiciones idóneas para vivir y desarrollarse sin distinción de raza, género, religión, condición psicológica o física; y, por otro lado fue preciso formar un sujeto con la necesidad de establecer relaciones sociales en una multiplicidad de contextos. Por lo tanto no fue solo un transito de un

modelo a otro, porque implicó de acuerdo a dicha publicación, una reconceptualización en el contexto de una sociedad basada en la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades para asegurar: Una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo, El reconocimiento y aceptación de la diversidad como fundamento para la convivencia social y La dignidad de los sujetos, sus derechos, autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales y culturales, tal como se muestra en la tabla 3.

Transición y posicionamiento de la Dirección de Educación Especial a la Inclusión¹⁹

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Es asumida en el ámbito de la educación especial	Involucra al sistema educativo nacional
La diversidad como responsabilidad de educación especial	La diversidad como responsabilidad del sistema educativo nacional
Coexistencia de los modelos de atención	Conjunto de servicios y apoyos para los alumnos que lo requiera, aporta recursos especializados (humanos, conceptuales, metodológicos), para mejorar la calidad
La preocupación es la integración	La preocupación es la educación
Derecho a la educación para todas las personas con discapacidad	El derecho de los niños, niñas y jóvenes, de aprender juntos independientemente de sus condiciones

Tabla 3. Cuadernillo Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. “Una Escuela para Todos” (2003).

Fue así que el nuevo milenio dio paso al actual Modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social o también denominado Educación Inclusiva, el cual plantea el logro de una cultura sin discriminación, ya fuese por acción u omisión, encontrándose en la diversidad de la población, la posibilidad de progresar hacia una sociedad más tolerante, equitativa, sustentable y democrática que de acuerdo a Blanco (1999).

...implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de

¹⁹ Datos puntuales del cuadernillo Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. “Una Escuela para Todos” (2003).

todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p.62).

En efecto dicha postura de acuerdo a Blanco (1999), permite reconocer un marco conceptual fundamentado en el enfoque social y humanista de la inclusión, que se oriento a la revisión de aquellas prácticas que en algunos contextos como lo es el educativo, han representado formas de segregación o exclusión hacia sujetos o alumnos que por tener una condición o características específicas, fueron considerados distintos o diferentes del resto de la población.

Conforme a ello la UNESCO (2004), ubicó las diferencias por condición cultural, étnica, lingüística, social, económica, de género, física o cognitiva, todas manifestaciones de la diversidad existente en una sociedad, ante la cual se hizo necesario trabajar por y con ella. En este Modelo Social o Inclusivo, la discapacidad en sí misma no es el problema, la problemática de las personas con discapacidad son más bien generadas por los entornos donde se desenvuelven, en los cuales se les crean barreras para el aprendizaje y la participación, dichas barreras, tanto físicas como sociales, limitan o restringen sus vidas y se materializan de diferentes formas: en las actitudes, el lenguaje, la cultura, la organización y en la distribución de los servicios institucionales y de asistencia. Por tanto dicho modelo concibe a la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación, que como una consecuencia de las condiciones particulares del individuo.

En efecto, la educación inclusiva represento una forma diferente de abordar la educación y sienta las bases para el desarrollo del modelo social en los procesos pedagógicos; su papel es muy importante en la atención de personas con discapacidad, al comprender y reconocer a esta última, desde una perspectiva distinta cuando se aborda desde las prácticas pedagógicas, ya que fundamentalmente se amplían las expectativas de aprendizaje de los alumnos. De ello se derivó el significado contenidos relacionados con la discapacidad que fundamentaran no solo la necesidad de contar con acciones, apoyos y materiales, sino que reconozcan las necesidades de las personas con discapacidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que son generados en la escuela, para construir una planeación estratégica estructurada para atender las necesidades educativas presentadas por todos y cada uno de las y los alumnos AFSEDF-DEE²⁰ (2009). En este sentido, los rasgos distintivos del Modelo

²⁰ AFSEDF Administración Federal De Servicios Educativos en el Distrito Federal. DEE Dirección de Educación Especial.

Social o Inclusivo, fueron asentados en la política educativa de la Dirección de Educación Especial (DEE), lo que le implicó un cambio conceptual por lo siguiente: 1. La discapacidad se deslizo al entorno, al hábitat, al contexto, en lugar de ser el sujeto un portador de la misma; 2. El acento se colocó en el ser funcional y en los factores ambientales que tienen impacto en su aprendizaje, más que en la discapacidad; 3. Implicó trascender concepciones centradas en la excepción, en la diferencia que separa, segrega, margina y excluye; 4. Detonó acciones para revelar políticas, culturas y prácticas generadoras de desigualdades culturales y sociales; 5. Considero la inclusión como una problemática social a resolver; 6. Priorizo la acción social como centralidad; 7. Asumió su concreción como responsabilidad individual y colectiva; 8. Requirió de trabajo educativo consistente y fundamentado en los ambientes; 9. Sitúo las acciones, actuaciones y estrategias, como impacto sustantivo en las actitudes y en los valores; 10. Se centró en una política de los derechos humanos; 11. Las acciones y actuaciones educativas se argumentaron por derecho y, finalmente se Trazó una ruta de camino utópico centrado en el cambio social Jacobo (2003).

De manera que desde la mirada de la pedagogía las distintas posturas teóricas analizaron las diferencias como enfermos-retrasados-deficientes o subnormales, pero no con su valor como persona, no como sujeto enfermo, de ahí la importancia de un cambio estructural del déficit, donde de acuerdo a López (2011) se debió dar reconocimiento en el discurso de la legitimidad de la otra y del otro como verdadera otra y otro, reconociéndose la identidad personal y de la emancipación de todas las personas y de cualquier otra forma de segregación. Por tanto para analizar la cultura de la diversidad, se hizo necesario centrarse sobre la necesidad de transformar las propuestas educativas que se han planteado desde épocas remotas el excluir a los individuos no considerados normales de la vida social, política, académica y cultural de las naciones, de manera que esta propuesta radica en la inclusión total al proceso educativo desde el currículo común, con una visión internacional y nacional del cómo se han desarrollado estos conceptos, para favorecer la calidad de vida de todos los seres humanos, cabe destacar que dichas posturas teóricas se retoman en el capítulo 2.

1.3 Determinación Socio-Pedagógica sobre el Índice de Desarrollo Humano

Al haber establecido las posturas teóricas del estudio de la diversidad, en el apartado anterior, conduce a revisar como éstas, se involucran con la noción de Índice de Desarrollo Humano y Calidad de Vida. Donde las grandes preocupaciones dentro de toda sociedad son los aspectos vinculados con las necesidades humanas universales como son salud, alimentación, vivienda, educación y seguridad ciudadana,

las cuales se vieron modificadas por distintas formas de concebir y de plantear el papel que juega el sujeto tanto en lo social, económico, político, científico, cultural; lo que ha implicado que la calidad de vida y los ámbitos educativos se modifiquen ya que hay mayor pobreza, hambruna, violencia, falta de empleos, principalmente en los países más pobres del mundo.

Es así que en el siglo XX en la década de los 90's, que el economista Amartya Sen (1999)²¹ planteo el concepto de capacidad entendido como aquellas oportunidades reales de una persona de ser o hacer algo, lo que permitió igualar aptitud a otros términos como opciones, oportunidades y libertades reales que debían disfrutar el sujeto, las cuales se relacionaban con elementos económicos, derechos políticos y humanos e instituciones sociales, por lo tanto el crecimiento para Sen (1999) debía reconocer esas libertades existentes para que se admitiese eliminar las principales fuentes de privación de libertad como lo es la pobreza y la escasez de oportunidades económicas y sociales, las cuales alojarán las emancipaciones fundamentales, así son la política, la educación y asistencia sanitaria un indicador, para promover el desarrollo de un país, ya que el éxito y el incremento de una sociedad se propician en función del autonomía de sus sujetos.

Sustentándose así el concepto de Desarrollo Humano (DH), a partir de los diversos acontecimientos internacionales y nacionales, que imprimieron una influencia directa en los ámbitos políticos, científicos y culturales gestados a principio del siglo XX durante el período de 1990-1994, actos consecuentes de los diferentes eventos bélicos, económicos y sociales tanto en países europeos y latinoamericanos²², los cuales mostraron un gran movimiento en dichos ámbitos, entre ellos la implementación del Espacio Económico Europeo (EEE)²³ en donde se estableció una sistematización en políticas, nuevas dimensiones y objetivos a futuro: como el Estado de Bienestar, protección de medio ambiente entre otros, en lo social fue nombrada premio Nobel

²¹ Sen, A. (1999). Desarrollo y Libertad. Premio novel de Económica 1998. Ed. Planeta México.

²² Reunificación de Alemania (1990), Invasión a Kuwait por Irak, Guerra del Golfo, Guerra de Yugoslavia, Desaparición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Firma del tratado de Maastricht-División de Checoslovaquia (1991-1992), La paz entre Israel y la Organización para la liberación de Palestina (OLP) (1993), el nombramiento del primer mandatario negro de Sudáfrica Nelson Mandela y la Guerra Civil de Ruanda (1994).

²³ El Acuerdo EEE preveía el establecimiento de un mercado interior que abarcara la Comunidad Europea (CE) y sus Estados miembros, por una parte, y los países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), por otra. El Acuerdo se firmó el 2 de mayo de 1992 en Oporto entre los 12 Estados miembros de entonces de la CE y los 7 miembros de la AELC: Austria, Finlandia, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suecia y Suiza, este último, sin embargo, no pudo ratificar el Acuerdo debido al resultado negativo, por muy pequeño margen, del referéndum celebrado en diciembre de 1992. A causa de su unión económica de facto, Liechtenstein quedó inicialmente vinculado a Suiza. El Acuerdo entró en vigor a principios de 1994, su objetivo fue "... promover un reforzamiento continuo y equilibrado de las relaciones comerciales y económicas entre las Partes Contratantes, en igualdad de condiciones de competencia y en observancia de unas normas comunes, con miras a crear un Espacio Económico Europeo homogéneo ...".Parlamento Europeo. Recuperado el 25 de junio de 2010. URL http://www.europarl.europa.eu/enlargement/briefings/32a2_es.htm.

por la Paz Rigoberta Menchú (1992) cuyo premio se otorga un reconocimiento a su lucha por la justicia social y reconciliación etno-cultural, basado en el respeto a los derechos de los indígenas; este acontecimiento fue relevante, porque fue la primera mujer indígena en obtener un premio de tal envergadura; asimismo en 1993 entró en vigor el Tratado Internacional sobre Biodiversidad²⁴, del cuál se desprendieron cinco documentos vitales Dos Acuerdos Internacionales (La Convención de la Diversidad Biológica y El Marco para la Convención de Cambio Climático), Dos comienzos (La Declaración de Río sobre el Ambiente y Desarrollo y Los principios de ordenación, conservación y desarrollo sostenible de los bosques), así como una Agenda de acciones (Agenda 21); se crea el GPS²⁵ cuyo propósito fue el crear un sistema de alerta para catástrofes naturales que colocarán en riesgo la vida humana; es así que al obtener información geográfica, permitió tomar acciones preventivas con los grupos humanos en riesgo, lo que originó un gran avance en el uso de la tecnologías satelitales, se hicieron hallazgos importantes de restos humanos en Atapuerca²⁶ provincia de Burgos ciudad de Urrez considerados los más antiguos de Europa, su relevancia consistió en dar cuenta de la Evolución Humana.

Con ese panorama se destacó la necesidad de centrar el desarrollo en la persona como objeto de estudio fue inevitable considerar las amplias condiciones que amenazaban la supervivencia, el sustento y la identidad, con una mirada multisectorial donde se contépleno la atención sobre la seguridad ciudadana por lo que se requirió de enfoques integrales que enfatizarán la obligación de buscar réplicas cooperativas y multifacéticas, que en conjunto con los representantes de las naciones a nivel mundial plantearían argumentaciones unificadas y sustentadas desde su propio habitat con miras a mejorar la población mundial, por lo que fue urgente contextualizar la diversidad de las situaciones que intervenían para ofrecer un enfoque dual sobre la protección y el empoderamiento en todo lo que tuviera que ver con el bienestar y seguridad humana²⁷.

De manera que para contar con información que diera cuenta de cómo se iba dando el avance económico a nivel mundial, surgió el concepto de Índice de

²⁴ Se celebró en Río de Janeiro, Brasil, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también conocida como la "Cumbre de la Tierra". Dicha reunión generó tres logros significativos en materia de protección ambiental: la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (UNFCCC, por sus siglas en inglés), la Convención de Lucha contra la Desertificación (UNCCD) y el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), siendo este último el primer acuerdo mundial enfocado en la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad. Recuperado el 29 de junio 2012: URL <http://www.biodiversidad.gob.mx/planeta/hitosamb.html>

²⁵ Primer sistema de navegación basado en satélites (GPS)

²⁶ En Europa Atapuerca es el más importante yacimiento paleontológico del mundo, cuyos hallazgos han permitido revolucionar el pensamiento científico sobre la evolución humana en dicho país, considerándose un Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 2000.

²⁷ Sen, A. (2000). "Why Human Security?", presentación en el Simposio Internacional sobre Seguridad Humana Tokyo (julio) pp. 1-11.

Desarrollo Humano (IDH)²⁸ como un crítica a nivel mundial del crecimiento de desarrollo económico internacional y nacional, el cual fue una medida innovadora que trascendió al ingreso para reflejar también la salud y la educación, mismo que ofreció una opción alternativa para comprender la importancia que tenía el ser humano como parte primera de todo proceso económico, político, cultural, educativo que mostrase también del impacto de las fuerzas del mercado para propagar los beneficios económicos y erradicar la pobreza; lo que evidenció el costo humano de los programas de Ajuste Estructural, las enfermedades sociales²⁹ que en la década de los 90's había sido la más azarosa en cuanto a enfermedades infecciosas consideradas como emergentes miradas así por su nivel de propagación en la población de cualquier país (enfermedades infecciosas emergentes, EIE), algunas como el VIH/SIDA, la fiebre púrpura brasileña, las cuales eran una consecuencia de los factores tales como: alteraciones ecológicas, anomalías climáticas, cambios demográficos y del comportamiento humano, el desarrollo humano y la adaptación y mutaciones de los microbios (Farmer,1990); sacando a la luz que a pesar de existir un desarrollo económico estable y sistemático, este no abarcaba a los países más pobres; por lo que en el siglo XX a principios de 90's, se busco un proceso de ampliación de las opciones de las personas y la mejora de las capacidades humanas³⁰ y las libertades³¹, identificadas por Sen (1998), como: la libertad política, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y de seguridad protectoras; las cuales debían se cubiertas para el total de la población mundial, cuyo objetivo fue centrar y ubicar a la persona en el foco del proceso de desarrollo, en términos de debates económicos y formulación de políticas de promoción³², dicho informe pretendió.

Además de expandir las capacidades humanas y de crear un medio apto para su óptima utilización, las estrategias de desarrollo deben atender las necesidades de quienes viven en condiciones de pobreza absoluta y precisan de un apoyo gubernamental especial para alcanzar un umbral aceptable de desarrollo humano (IDH, 1990 p.135)³³

En dicho documento se manifiesto que el crecimiento económico no daba cuenta de lo que era el Desarrollo Humano, al existir concentraciones humanas que no

²⁸ Sus siglas en inglés Human Development

²⁹ El delito, el debilitamiento del tejido social, el VIH/SIDA, la contaminación, la pobreza extrema, la falta de oportunidades laborales, etcétera

³⁰ Se considera capacidades humanas a la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida

³¹ Se consideran libertades aquellas que permitan a las personas vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, así como participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afecten su vida

³² IDH, 1990

³³ Primer informe Índice de Desarrollo Humano (IDH,1990)

recibían lo más indispensable como lo era el alimento, ya no pensar en otros tipos de servicios que pudiera transformar su vida, por lo que fue preciso generar, una propuesta de índice que hubiese hecho hincapié de la importancia de una reestructura en los gastos presupuestarios donde se incluyeran los gastos militares, que durante ese período de tiempo (1990-1994); habían tenido una derrama económica importante, tanto internacionalmente como políticamente y que además dicho escrito, a través de sus mociones, consiguiera concientizar a todos los países del mundo de la urgencia de conformar un entorno económico y financiero que llevará a dicho plan, que también, tuvo relación directa con la globalización³⁴ por su vinculación con todos los campos de la actividad humana como: la economía, cultura, política, ecología, niveles de pobreza y educación; generándose un carácter pluridimensional que debía ser abordado por el Índice de Desarrollo Humano, es a partir de 1995 (Mitad del siglo XX), que se investigó la división internacional del trabajo, donde los procesos de globalización, se efectuaban por medio de los flujos comerciales, de capital, información y conocimiento que circulaban alrededor del mundo involucrando en mayor o menor medida a todos las patrias, sin embargo aún este proceso de mundialización, dejaba solo como espectadores altamente vulnerables, a una gran parte de los países debido a que la economía mundial estaba y está controlada por los naciones altamente desarrolladas, lo que derivó en fuertes crisis financieras como lo fue la recesión mexicana de comienzo de los 90's del mismo siglo, manifestándose en la oscilación de los precios de los bienes primarios, los movimientos de exportación habían dependido mayormente de los dominios en desarrollo, originándose en los países en desarrollo un modo de vida distinto, que reflejaba los estilos adquisitivos de los países desarrollados que dominaban, moldeaban y controlaban el mundo (aún en el siglo XXI) debido a su empoderamiento económico, científico y militar;³⁵ los elementos anteriores repercutieron en las necesidades humanas universales, lo que afecto la calidad de vida de las poblaciones del mundo.

Actualmente se han elaborado 21 informes³⁶, todos ellos plantearon el desarrollo en cuanto a como se ha dado el crecimiento económico, social, político y educativo a nivel mundial. De acuerdo al primer informe de 1990 los indicadores de esperanza de

³⁴ Concepto que empezó a ser utilizado en los ámbitos académicos y políticos desde la década de los ochentas del siglo XX, el cual se ha enfocado desde posturas distintas, dependiendo del campo de acción del conocimiento y de los intereses en juego. Para el director de la Organización Mundial del Comercio-OMC, Pascal Lamy, "la globalización puede definirse como una fase histórica de expansión acelerada del capitalismo de mercado, similar a la experimentada en el siglo XIX con la llegada de la revolución industrial. Se trata de una transformación fundamental de las sociedades, debida a la reciente revolución tecnológica que ha conducido a una reestructuración de las fuerzas económicas y sociales en una nueva dimensión territorial." (Lamy, 2006).

³⁵ Salbuchi, A. (1999). El Cerebro del Mundo: La cara oculta de la Globalización. Ed. Del Copista. Córdoba.

³⁶ Para consultar cada informe por año revisar <http://hdr.undp.org/es/> .

vida, logros educacionales e ingresos se medían en un Índice de Desarrollo Humano compuesto donde la variable esperanza de vida al nacer, incluyo como dimensión de análisis el campo de salud, tanto la unidad de medida, de años promedio de instrucción y el indicador años de instrucción esperados se ciñeron a la dimensión educación y el cuarto indicador, ingreso nacional bruto per cápita, se circunscribió a la dimensión estándar de vida; en dicho informe longevidad (Esperanza de vida al nacer), conocimientos (Años promedio de Instrucción, Años de instrucción esperados) y niveles decentes de vida (Ingreso nacional bruto per cápita PIB), conformaban cada uno de las cuatro unidades y las tres dimensiones, las cuales constituyeron la parte fundamental en el que se sustenta actualmente cada uno de los índices de desarrollo. Fue en el informe de 2010 que se propuso la necesidad de tener una mirada integral del como va evolucionando el desarrollo humano, por lo que se hizo obligación ir más allá de la dimensiones del IDH de los años noventa, exponiéndose la siguiente Medición del DH en la tabla 4 a continuación:

Medición del desarrollo humano

Hacia un nuevo tablero de mando del desarrollo humano

Medida empírica	Componentes del desarrollo humano				
	Salud	Educación	Bienes materiales	Políticos	Sociales
Nivel promedio	Índice de Desarrollo Humano			Indicadores de empoderamiento	
Privaciones	Índice de Pobreza Multidimensional				
Vulnerabilidad	Indicadores de sostenibilidad ambiental, seguridad humana, bienestar y trabajo decente				
Desigualdad	IDH ajustado por la Desigualdad				
	Índice de Desigualdad de Género				

Fuente: HDRO, en base a Pritchett (2010).

Tabla 4. Fuente HDRO, en base a Pritchett (2010)³⁷.

La tabla 4., muestra las categorías y ámbitos presentados en el año 2010, donde las columnas enumeran los componentes (salud, educación, participación política, bienes materiales y cohesión social), las filas muestran las medidas empíricas correspondientes a (carencias, nivel promedio, vulnerabilidad, y desigualdad), se incluye en inseguridad, la sostenibilidad ambiental, cuya relación se corresponde con las perspectivas y los riesgos que enfrenta el desarrollo humano, al incorporarse tres nuevos valores multidimensionales (considerados así por ser dimensiones de empoderamiento en lo político y social) de desigualdad y pobreza a la familia de medidas del IDH (2010); éstas innovaciones se enriquecieron en los rubros IDH ajustado por la desigualdad (IDHD) que da cuenta de las pérdidas en materia de desarrollo humano generadas por las desigualdades en salud, educación e ingreso, el

³⁷ IDH (2010). Innovaciones en la medición de la desigualdad y la pobreza, pág.95.

Índice de Desigualdad de Género (IDG) que indicó las disparidades de género en salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral, finalmente el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) el cual identifica las múltiples carencias que sufren los hogares en salud, educación y niveles de vida. Lo que no ha tenido ninguna variación a lo largo de los distintos informes es el de “crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (IDH, 1990, pág.31).

Por tanto en los diversos informes de IDH del siglo XX (1991-1999) se desarrollan mejoras en cada uno de ellos centrándose en propuestas para el desarrollo, en las capacidades internas de la sociedad, donde el actor fue y será el ser humano para mejorar su calidad de vida. Así en 1990 el IDH ubicó al ser humano como eje principal, en 1991, se destacó la reestructura de los presupuestos nacionales y la asignación de ayudas internacionales; en 1992, se plantearon estrategias para una distribución equitativa; 1993, se propusieron medidas concretas sobre el problema del crecimiento mundial y la falta de empleo; 1994, desarrolló el concepto de seguridad humana, tanto nacional como mundial, la Cumbre Mundial para el Desarrollo social, en la cual se buscaba la aprobación a la Carta social Mundial, se propuso la adhesión de un Desarrollo Humano sustentable, se formó un Fondo de Seguridad Humana para buscar la captación de dividendos futuros de la paz, el Pacto de Desarrollo Humano 2020 para priorizar los problemas humanos y, se estableció un Consejo de Seguridad Económica; 1995, incorporó en los trabajos la Equidad de Género; 1996, se desarrolló y respaldó los Modelos de Crecimiento, para integrar mecanismos de atención a los débiles y vulnerables así como una economía Global en expansión; 1997, se ocupó de generar acciones en las áreas de Crecimiento económico, Globalización y Gestión democrática del Desarrollo Humano; 1998, se analizó el Crecimiento de consumo, en relación con el Daño Ambiental por el consumo del entorno y su repercusión sobre los más pobres; 1999, examinó el impacto de la Globalización, en cuanto a la gobernabilidad de los mercados, a las Tecnologías de la información y la comunicación, los Servicios sociales, la Reducción de incentivos para el cuidado del Medio ambiente, Inseguridad Humana, Enfermedades infecciosas y Volatilidad financiera.

Para el nuevo milenio de las décadas del 2000 al 2010, el IDH presentó para el 2000, la Declaración del Milenio, sustentada en la libertad, el bienestar y la dignidad; 2001, planteó el avance Tecnológico como herramienta de Protección de la Biodiversidad al servicio del ser humano; 2002, sustentó la Política y Desarrollo Humano como sistemas de gobierno democráticos, en beneficio de la libertad de expresión, la salud y la participación social; 2003, Pacto global de desarrollo para

atender la pobreza por medio de acciones que abordarán la desigualdad de ingresos, de género, deterioro del medio ambiente, falta de educación, acceso a la tecnología en los países más pobres; 2004, desarrolló y dirigió Políticas de Identidad y Culturales, Respeto a la diversidad, Conformación de sociedades inclusivas y generación e incremento de Políticas multiculturales; 2005, Evaluó los objetivos de la Declaración del Milenio, así como expuso que la ayuda internacional debía renovarse y reestructurarse, en cantidad suficiente, en mejora de la calidad y en el liderazgo nacional; 2006, proyectó el agua como recurso indispensable para el bienestar humano, el daño en los sistemas ecológicos basados en el agua, disminución de caudales fluviales, que generaban tensiones entre países; 2007-2008, se examinó el Cambio climático, en pos de la solidaridad humana y el interés colectivo; 2009, consideró la Migración y cambios en las tendencias demográficas; 2010, estudió los resultados obtenidos desde 1990 al 2010, en cuanto a libertades políticas, empoderamiento, sostenibilidad y seguridad humana; 2011, propuso trabajar conjuntamente en la sostenibilidad y equidad, así como en la identificación de políticas nacionales y globales para impulsar los objetivos del IDH³⁸.

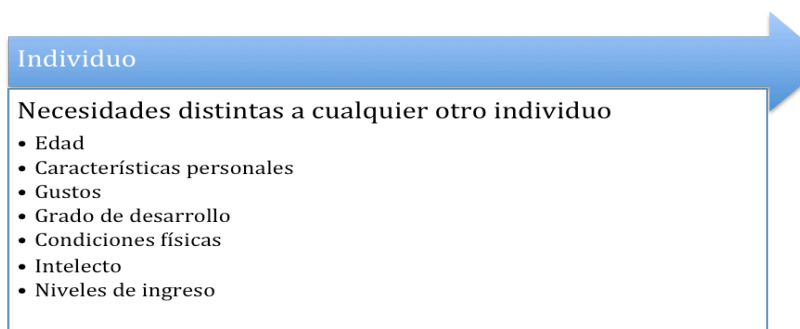
Así la manera en que se van incorporando cada uno de los IDH y la complejidad que cada uno manifiesta, tuvo la finalidad de dar cuenta de un desarrollo humano integral, que contemplará, no solo aspectos económicos o de orden político y social, si no también, el examinar aquellos elementos que intervienen para lograr el bienestar humano, conviene subrayar que dichos elementos son los que ha hecho examinar como puntos vitales para una calidad de vida satisfactoria, el buscar los medios necesarios para erradicar la extrema pobreza, la falta de calidad en los servicios de salud, el respeto por la igualdad de género, el desempleo, los aspectos ambientales, la población migrante, donde la Educación juega un papel primordial para lograr cambios importantes a nivel mundial, sumándose a ello la preocupación porque las nuevas tecnologías cumplieran la función de servicio a la humanidad, otorgándole a todo este conjunto, el bienestar, la dignidad y la libertad al ser humano en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación a la enorme diversidad humana que conforma el mundo que habitamos. Pero lo que se hace evidente, es que la concepción positivista que imperante en la economía y la política liberal, excluye la esencia de la naturaleza humana y sus necesidades, ya que de acuerdo a Razeto (2009), en el paradigma positivista³⁹ no existía una esencia humana común a todos los individuos, por tanto,

³⁸ Datos puntuales de los Informes sobre Desarrollo Humano <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/>

³⁹ El paradigma positivista es un conjunto de reglamentaciones que rigen el saber humano y que tienden a reservar el nombre de ciencia a las operaciones observables en la evolución de las ciencias modernas de la naturaleza. Sus inicios son atribuidos a los planteamientos de Auguste Comte, sin embargo otros

tampoco coexiste la sociedad, como un organismo vivo, reduciéndose a un conjunto de sujetos que se interrelacionan e interactúan específicamente en territorios definidos, llevando a cabo unos con otros intercambios y contratos que configuran los mercados, los cuales en la política, se sustentan en las relaciones de fuerza, acuerdos, pactos y convencionalismos sociales y jurídicos. Donde de acuerdo a Razeto (2009) las necesidades son individuales cuya manifestación ésta en aquello que los sujetos demandan y adquieren en el mercado como se muestra en la fig. 1:

Características individuales



Como se observa en la fig.1, todo parte de una necesidad, sea está primaria o secundaria, de las cuales se pueden agrupar de acuerdo a su naturaleza en las siguientes dimensiones: las corporales se refieren a el cuerpo humano, con las carencias que se tienen como cuerpo que somos, que tiene su propia energía, su propio proyecto, su propia exigencia, la cultural que se refiere a las aspiraciones humanas en la espiritualidad, que se trasmite desde los grupos primarios de una cultural en particular y que se muestran como necesidades de una cultural, como el conocer, el crear, el trascender, de encontrar algo más allá de lo perceptible, de la experiencia, de lo material, de lo corpóreo y de desarrollar el espíritu, lo personal concierne a los sueños y deseos individuales de cada persona, por último la colectiva que corresponde al área social. Sin embargo estas medidas no son estáticas, ya que que al manifestarse las necesidades desde el sujeto, se deja al descubierto el desarrollo de la persona que busca la afirmación de su identificación como individuo, es decir, en función de sí mismo y no de los otros; el otro movimiento que no reconoce que las dimensiones sean estáticas es lo social, los otros que se manifiestan como necesidades de individuación y de socialización, que permite ver al ser humano en toda su complejidad, pero que junto a esta permite dar cuenta del desarrollo humano y de su calidad de vida.

autores como Kolakowski (1988) o Urbina (2000) sugieren que algunos de los conceptos positivistas se remontan a David Hume y al filósofo francés Saint-Simon.

De manera que al ser satisfechas dichas necesidades, dependiendo de el tipo de variable que la demande fig.1, éstas vuelven recurrentemente, al concebirlas como carencias o vacíos, lo que las convierte en una constante demanda de bienes y servicios, que en un momento lograron satisfacer los requerimientos personales, pero que a largo plazo genera insatisfacción en el individuo, porque ya se cumplió con el servicio o prestación, por lo que la escasez se vuelve una constante creciente, ya que de una estrechez básica, se generan otras aún más complejas, volviendo al ser humano insaciable en sus demandas. Lo que de acuerdo a la postura positivista puede ser resuelto con productos y servicios y al consumo individual de los mismos, tal como se mostro en la fig.1 (Razeto, 2009).

Es así que en la actual mirada economicista derivada de la globalización que sustenta el análisis de los distintos Índices de Desarrollo Humano (IDH) iniciados por Sen (1990), originaron un culto por el alma colectiva, sustentada en un discurso racial, el cual justamente se trataba de eliminar en la conformación de los IDH, ya que buscaron propiciar que todos los seres humanos tuviesen los mismos beneficios de los que se gozan en los países considerados altamente desarrollados, pero que en la realidad lo que se produjo como resultado de la apertura de mercados, fue que se acentuó la hambruna, la enfermedad, la carencia de servicios, la falta de oportunidades laborales y de acceso a servicios educativos y laborales en cuanto a discapacidad se refiere, en menoscabo de la calidad de vida. Así Trejo (2011) planteo un aspecto importante que fue abordado en el modelo educativo de la escuela multicultural conocido como de Relaciones Humanas y Educación no Racista que intento una integración cultural, que posibilitaba un auténtico interculturalismo, a lo que remite a cuestionarnos sobre como se comprende el interculturalismo para la educación. Es entonces que Yúdice (2003) introdujo el término “la cultura como recurso” que sugiere pensar que es desde la cultura que todo se puede solucionar: disminución de la delincuencia, incremento del empleo, promover la paz, hacer del ciudadano un ser creativo, entre otros aspectos. Lo que direcciona de acuerdo al autor a una pérdida de perfil de la acción específicamente cultural y, que de forma inversa no asume la gestión más allá de las bellas artes, tradiciones y actos culturales, discursos mediáticos, intercambios económicos, etcétera. Aún más para Yúdice (2003) las propuesta que se generaron en los diferentes IDH, no deberían ser gestionadas sólo desde los ministerios de cultura o sus análogos, sino que las mociones deben ir hacia políticas de Estado en donde lo cultural atraviese transversalmente los demás espacios de gestión pública; para que se deje de buscar salidas imaginarias a la tensión generada por el universalismo abstracto de los discursos neoliberales, cuya insistencia se ubicó en la invisibilidad de la diferencia, provocando que está se

convierta en un instrumento autoritario y de control social.

Es así que las formas de vida en que el ser humano se desarrolla dentro de una sociedad mundial plantea desigualdades en contraste con los países considerados con un alto nivel adquisitivo cuya condición y calidad de vida permiten un óptimo crecimiento de sus habitantes satisfaciéndose sus necesidades universales, lo que genera profundas desigualdades no solo en los aspectos económicos y políticos, también repercute en las formas en que se comprende la diversidad humana y su cultura, lo que hizo necesario ofrecer a todos los habitantes del mundo una vida de calidad y respeto en su dignidad humana desde la misma sociedad, visualizándose al ser humano como persona y no como objeto, lo que llevó a la urgente necesidad de plantear un desarrollo humano que albergará a todas las naciones las cuales en conjunto promovieran el anteponer al sujeto como eje central de cualquier política o economía, para favorecer una calidad de vida digna que garantizará el respeto a la diversidad humana y cultural.

Lo dicho hasta aquí fue reflejado con toda claridad en cada uno de los IDH, así como el impacto que generó en cada país, cultura, sociedad, naturaleza, tecnología, servicios de salud, públicos, educativos, recreativos, ya que el Estado como benefactor, debía satisfacer, desde las políticas económicas, sociales, culturales y educativas, para que se garantizará no solo a nivel productos y servicios una calidad de vida satisfactoria, sino también un respeto por las diferencias étnicas, físicas, geográficas, culturales, económicas de cada país, pero que de acuerdo a Feuerbach⁴⁰, sólo el genero humano, es el único capaz de satisfacer sus necesidades dentro de la sociedad; ya que desde el momento mismo de existir necesita de otros y solo puede desarrollar sus capacidades y demandas, manteniéndose un intercambio constante con el otro, tesis que se desarrollo en el denominado materialismo histórico de Marx y Engels (1970, pág. 671).

Como consecuencia, en dicho postulado, se distinguen dos tipos de necesidades completamente diferencias; una escasez propia de la especie identificable e igual para todos los humanos, como lo es alimentarse, cuidados de salud, vestirse, etcétera y otra la que comporta deseos, caprichos y aspiraciones personales, lo que habría sugerido que es la sociedad misma la que debe determinar sus necesidades en cada momento y en el como dar respuesta a ellas, pero como colectivo y no desde la individualidad, ya que el sujeto cuando actúa por separado se opone al bien colectivo, lo que de acuerdo a Razeto (2009) lo separa de la especie humana o sociedad, por lo tanto el sujeto debe comprender que forma parte de esa colectividad y que no es un

⁴⁰ Feuerbach, L. A. (1804-1872). Es el más importante pensador materialista de Alemania, en el período anterior al marxismo, su trayectoria correspondió a la escuela de Hegel.

elemento separado. Es por esto que en el planteamiento de esta tesis las necesidades son pocas y jerarquizables de la más simple a la más compleja, permitiendo que sea la colectividad quién por medio de la acción del Estado a partir de la planeación, pueda buscar satisfacerlas, lo que implica que sea una propuesta autoritaria por parte del Estado al ser el quién determine cuáles son las necesidades a cubrir, en cada momento de la historia de un país, lo que dependerá del tipo de movimiento hacia fuera de la economía lo que determinará su cumplimiento o incumplimiento de la(s) demandas.

En vista de estas dos posturas, por un lado se tiene una sociedad dividida en clases sociales, cuya evolución histórica de la humanidad se ve afectada por el progreso, mismo que se vuelve representativa de la colectividad; lo que como consecuencia produce una reducción de la libertad para que el sujeto exprese sus necesidades, ya que no se puede planear de forma coherente, ante la individualidad; el segundo postulado es menos radical, representa la regulación de las necesidades individuales, para definir con claridad aquellas que son legítimas y trabajarlas desde el sistema, buscándose que no se manifiesten individualmente, demandándose que se expresen desde lo racional y lo colectivo, volviéndose así el reflejo de la mayoría social, representada democráticamente y controlada por el Estado, garantizando aquellas necesidades que el Gobierno debe proporcionar. Al mismo tiempo en ambas posturas existe una legitimación del mercado como un medio de acceso a los bienes y servicios y como satisfactor de necesidades, lo mismo sucede en el orden social (carencias comunes a todos los sujetos y que no se subordinan al producto y a la demanda), de ahí el reconocimiento de la legitimidad y de la importancia de que exista un orden de necesidades sea regulado y sea ofrecida desde la Nación, a través de la planeación, de las leyes, lo que se convierte en derechos y obligaciones ciudadanas. De igual modo al reconocerse ambas tesis (la del mercado libre y la del Estado proveedor) como legítimas, produjo un consumidor (la persona) que a su vez genera un problema económico el cual tiende a no solucionarse o resolverse, derivándose la gran crisis orgánica⁴¹ que afecta a la actual sociedad moderna, de manera que las necesidades son proyectos que la Nación estaba obligada a cumplir.

⁴¹ Gramsci inicia definiendo la palabra "crisis" como un período de transición" por tanto se considera una fase histórica compleja, de larga duración que no solo afecta a un país, repercute a nivel mundial, consistente en la manifestación de contradicciones entre la racionalidad histórico-dominante y el surgimiento de nuevos sujetos históricos que se vuelven voces de nuevos comportamientos colectivos, como evidencia es la crisis enfrentada durante la primera mundial, donde la realidad era tanto para un sujeto como para un colectivo, porque el mundo es una unidad, donde cada país más tarde o más temprano sufrirá una crisis debido a que se comparten estructuras políticas, organizativas y económicas, que involucran en un segundo momento al conjunto de la vida social, por lo que no puede reducirse a sus aspectos particulares como la crisis financiera, de autoridad, comercial, productiva, entre otras, por lo que tampoco es posible separar la crisis económica de la crisis política, ideológicas, lo que en los hechos sería posible a través de la ciencia por medio de un trabajo de abstracción. A su vez Gramsci marca una

Es así que el término como tal de Desarrollo Humano vinculado a la Calidad de Vida no estaba aún establecido por lo que de acuerdo a Gonzáles, Bousoño y Sáiz (1996), se llevo a cabo la evolución del término a lo largo de la historia de manera dinámica en función de los distintos acontecimientos de cada época la que propició la articulación que se hizo entre el bienestar y la Calidad de Vida. El por qué se hizo necesario analizar los datos de los Índices de Desarrollo Humano se sustentó en la ampliación de oportunidades de los sujetos para mejorar su calidad de vida, es decir, para ejercer sus derechos y poder ser felices, de acuerdo a la concepción que cada persona tuviera de ser feliz, aun a pesar de que dicha concepción no garantizará la felicidad, permitiéndole al ser humano hacer uso de sus potencialidades de la manera más plena y humana posible (Sen, 1996). De tal forma que el concepto como real de Calidad de vida es un concepto amplio que va más allá de las condiciones de vida centradas en los recursos materiales, que puedan alcanzar los sujetos; ya que debe entenderse a partir del cómo se da el desarrollo de la vida de las personas constituía por su diversidad y su diferencia, por lo que es un concepto multidisciplinar (Lora, 2008), dicha concepción fue recuperada en el IDH de 2010 al complementar los indicadores y dimensiones expuestos desde 1990 con el análisis de tres nuevas medidas multidimensionales que dieron cuenta de los aspectos multidisciplinarios del término calidad de vida, dicho agregado fue el IDHD (Índice ajustado por la Desigualdad, en materia de desarrollo humano generadas por las desigualdades en salud, educación e ingreso, el IDG (Índice de Desigualdad de Género) que analiza la disparidad de género en cuanto a salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral y el IPM (Índice de Pobreza Multidimensional) el cual identifica las múltiples carencias que sufren los hogares en salud, educación y niveles de vida⁴² de manera que fuera posible a partir del análisis de todos los ámbitos que intervienen el lograr ver las necesidades humanas como universales, de ahí que se debe entender de acuerdo a Renes (1993) como una toma de consciencia, de proyecto real de transformación.

Es así que una vez establecido el análisis del campo de estudio de la diversidad, su incorporación cultural, educativa y social, como la conceptualización de sus posturas teóricas y cómo el Índice de Desarrollo Humano se determina desde lo socio-pedagógico, se hace menester, el reflexionar sobre la Calidad de Vida y su abordaje

diferencia entre crisis orgánica y crisis coyuntural ya que en esta última su dimensión histórica no es amplia, se presenta de forma ocasional, inmediata, casi accidental, que se determina por factores que son variables y que siguen en desarrollo; en cambio una "crisis orgánica" afecta a los grandes agrupamientos más allá de las personas, que son inmediatamente responsables y del personal dirigente, ya que este tipo de crisis se prolonga por décadas, lo cual significa que en su estructura se reconocen contraindicaciones insanables, esto aún a pesar de que la potencia política que despliegan el orden a la conservación y defensa de la misma estructura trate de sanar en ciertos límites en pos de superarlos (Domenech, 1978).

⁴² Índice de Desarrollo humano 2010, capítulo 5 pág. 96.

desde los postulados del Índice de Desarrollo Humano y la Diversidad, en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA CALIDAD DE VIDA DESDE EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2.1 Campo de estudio de la Calidad de Vida

Analizar la calidad de vida desde el desarrollo humano se centro en tratar de dar cuenta de aquellos elementos que se comparten dependiendo de la imagen de mundo que individuos y grupos tuvieran de la vida en una sociedad espacial, temporal, cultural y políticamente determinada, considerándose para ello tanto los hechos externos (bienes y servicios que satisfagan las necesidades de los individuos a nivel material como inmaterial para así identificar el nivel de excelencia de vida) como internos (visión personal del mundo, sus creencias, valores, aspiraciones y deseos que derivan en aspectos perceptivos de felicidad, infelicidad, dolor, placer en las distintas dimensiones de la vida en general y de aquellos bienes y servicios localizados en contextos particulares).

Es así que como una aspiración humana de todos los tiempos, la calidad de vida es un concepto que se formo de múltiples factores como el aspirar por la felicidad o bien por propuestas gubernamentales que buscan por medio de leyes garantizar el bienestar de sus sociedades, donde distintas disciplinas cohabitan conformando un terreno pluridisciplinar, de confluencia política, económica, pedagógica, psicológica, médica, ética, sociológica, que al igual que otras asignaturas por medio de sus aportaciones van generando distintas miradas en la forma de abordar dicha concepción. Se puede considerar como probabilidad que dicho valor se ha tratado de conceptualizar a partir de dos acontecimientos relevantes, el primero tiene que ver con la conciencia colectiva adquirida de la responsabilidad común por hechos ambientales y ecológicos, que implicaban una responsabilidad compartida ante la citada problemática, fue que adquirió significado el concepto por su valor social comunitario y colectivo; el segundo momento emano de la inquietud por los particularidades cualitativas y cotidianas de la vida, que el desarrollo económico no podía asegurar, restableciéndose la conceptualización de calidad de vida desde una mirada con rostro humano, que se detenía en aquellos mínimos detalles y a los aspectos que eran más individuales de el existir, como lo es el dolor y la felicidad; de manera que el analizar los elementos que confluyen, debe hacerse desde la satisfacción del individuo, su bienestar subjetivo, la felicidad y la abundancia compartida, que irremediamente tiene su contraparte el dolor, la limitación funcional, la enfermedad, el envejecimiento y la miseria que arrasa pueblos y personas.

Por lo que las necesidades humanas han coexistido desde siempre con la naturaleza humana, modificándose de acuerdo a las diversas formas sociales que acontece en el devenir del tiempo, las cuales establecen nuevos espacios que surgen justamente de esas transformaciones sociales y que a su vez complejizan la manera de satisfacerlas, al integrarse nuevos elementos dentro de la cultura que modificaban su manera de relacionarse, como fue el caso de la incorporación laboral de la mujer, el concepto de familia, la migración, la crisis estructural del desempleo y del modelo educativo para dar respuesta a las necesidades nacionales e internacionales, la problemática urbana, ambiental, política, económica, del orden social, entre otras; por lo que de acuerdo a Domenech (1895), la dificultad desde el punto de vista de las necesidades humanas, no generaban una calidad de vida satisfactoria para los individuos, lo cual de acuerdo al autor dejó de manifiesto la gran diferencia entre el estado proveedor de servicios ubicando entre ellos a la educación.

De tal forma que para su estudio no fue posible considerar estos hechos como independientes ya que se encuentran insertos y no es viable separarlos, debido a que uno va ligado al otro de forma indisoluble. Por lo tanto se hizo necesario entender el significado del término calidad de vida, el cual como concepto ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, cuyo significado ha sido marcado por una progresiva confusión, cuando la calidad de vida se considera un valor y un objetivo de aspiraciones sociales, es un hecho que forman parte de una realidad social, porque son anhelos compartidos, pero sus objetivos no son los mismos, estos se pueden operacionalizarse, por medio de estándares, pero en esencia son distintas, pero aún así el término calidad de vida se volvió un uso cotidiano, con un significado polivalente, cuyo significado podía ser deseado para personas, comunidades humanas o bien en situaciones muy valoradas.

Sin embargo es importante puntualizar que los términos bienestar social y calidad de vida son usados como sinónimos, un buen estado humano, como definición también resultaba confuso, polisémico, ya que dependía de las distintas interpretaciones que se puedan encontrar en la revisión documental, en sí el significado de bienestar en la literatura anglosajona se manifiesta con dos vocablos distintos “welfare” y “well-being”, el primero ligado a la literatura sociológica, económica y política sobre el Estado de riqueza y, consecuentemente sobre la intervención del Estado; el segundo manifiesta otra concepción ya que se refirió a un “estar-bien” cuyo carácter es más individual o más psicológico (Casas, 1996:15). Es aquí donde se incorporan los indicadores objetivos y subjetivos del Índice de Desarrollo Humano (IDH); siguiendo al autor, la satisfacción social “incorpora las ideas de equidad y justicia distributiva, colocando sobre la discusión que no se puede medir

el estado de las riquezas (materiales, culturales o sociales) de un país sin considerar las desviaciones típicas de los datos, es decir, su distribución” (Casas, 1996:97), lo que nos lleva a las dimensiones que limitan su definición conceptual y que se modifican con el tiempo.

Fue en el siglo XX a partir de décadas de los 60’s y 70’s, que los conceptos de bienestar y calidad de vida fueron términos comunes, en contraposición a las posiciones vigentes de las investigaciones de nivel de vida, cuyos criterios cuantitativos y economicistas ya se habían aplicado en 1932 con el economista Pigou (1932) para remitir a los costes sociales y de los servicios en el cálculo de un producto social neto y, en 1939 Thorndike fue propuesto como un “índice de calidad de vida” con indicadores sociológicos, que de acuerdo a MOPU-CIMA⁴³ (1979) se aplicó a 310 ciudades norteamericanas. Es en la década de los 60’s que los diversos significados, más el uso sobre calidad de vida, comenzaron a aparecer en los debates sociales y científicos a finales de esa misma década, comenzando en Norteamérica y divulgados rápidamente por Europa Occidental (Casas, 1996). Así mismo Inglehart (1977; 1990) en su obra presentó la tesis del cambio de valor intergeneracional, donde determinó que las sociedades postindustriales se estuvieron desplazando de dar prioridad a las metas “materialistas” como la seguridad física y económica, a cada vez un mayor énfasis a la autoexpresión y la calidad de vida, subrayó que la supervivencia a lo largo de la historia había sido insegura para la mayoría de la gente, obligando a dar prioridad a las necesidades de supervivencia, pero en las sociedades industriales avanzadas, los milagros económicos de la posguerra y el surgimiento del estado de bienestar dieron origen a las condiciones bajo las cuales gran parte de la generación de la posguerra creció dando por sentado la supervivencia por lo que era necesario dar una mayor importancia a los valores postmaterialistas como la pertenencia, la libertad de expresión y, la libre elección, ya que los valores fundamentales de las personas no se modificaban por sí mismas, por lo que al vivir la inseguridad de la I Guerra Mundial, la Gran Depresión y la II Guerra Mundial, se continuó enfatizando los valores materialistas, de ahí que se dio una crisis de valores en las sociedades industriales avanzadas, por lo que en 1947 la OMS⁴⁴ pretendió unificar el concepto de calidad de vida como el completo bienestar físico, mental y social, definición que se retomó en 1969 por Bradburn (1969) en el aspecto mental y social, el cual debía comprenderse como un componente subjetivo, que englobaba el bienestar, la felicidad y la satisfacción con el significado de calidad de vida, lo que fue para Casas (1996) la

⁴³ Comisión Interministerial de Medio Ambiente (CIMA) incorporándose a la dependencia de la Subsecretaría de Acción Territorial y Medio ambiente, el Ministerio de Obras Públicas (MOPU) en España.

⁴⁴ OMS Organización Mundial de la salud

consecuente expansión de las aspiraciones orientadas a los valores posmaterialistas, cuyo ofrecimiento se ubicó en un marco interpretativo más productivo en cuanto al nuevo sentido que se le diera al concepto de calidad de vida a partir de la segunda mitad de los 60's.

Por tanto el concepto de prosperidad y de calidad de vida tuvieron sus antecedentes en el concepto de "felicidad" lo que le dio otros valores agregados como filosóficos, ideológicos, religiosos y morales (MOPU-CIMA, citado en Jiménez, 1979⁴⁵), fue así que las ciencias sociales adoptaron y adaptaron progresivamente los sentimientos de felicidad, partiendo de concepciones más medibles, científicamente como nivel de vida, satisfacción, bienestar, entre otras, que de acuerdo con Levy Leboyer (1977) tenían una dimensión más psicosocial en relación a percepciones y evaluaciones de las condiciones de vida, es decir, el reemplazó del término de felicidad por el de bienestar social y de calidad de vida representó un cambio de la esfera individual a otra social y pública.

Es entonces, que desde una mirada en perspectiva macro social, para Blanco (1985) y Casas (1989; 1996) el término de calidad de vida interrumpió su fundamentación privilegiada y exclusivamente centrada en las condiciones materiales de vida (y, económicas) para dar paso a una comprensión del concepto fuertemente impregnado de componentes que comenzaron a llamarse o denominarse equivocadamente subjetivos y, que no son más que componentes psicosociales. En la misma línea los autores Blanco (1985) y Casas (1989) plantearon que el debate filosófico-ideológico encontró una mayor resonancia en Europa a partir de los debates y publicaciones promovidos por el autodenominado Círculo de Roma, también llamado como el Club de Roma, cuyo fundador Aurelio Peccei (citado por Barbieri, 1975), tuvo un rol histórico en la educación científica y en su constante afirmación de la necesidad de abordar los problemas de la humanidad, quien de acuerdo a Barbieri (1975) Peccei definió como objetivo fundamental de la humanidad "el perfeccionar la calidad de la persona humana"⁴⁶, para lo cual planteó seis misiones que la humanidad debía cubrir: 1) Conocer y dar a conocer los límites exteriores, en especial los biofísicos, que eran contrapuestos a la expansión de la presencia y actividad del hombre, porque la Tierra

⁴⁵ Durante el primer gobierno de Suárez, se efectuó la reorganización en el organigrama de la Administración del medio ambiente que fueron previos a la institucionalización de la política ambiental. Por lo que es a principio de los años setenta del siglo XX, que se habían producido los primeros pasos en esa dirección con la creación de la Comisión Interministerial de Medio Ambiente (CIMA) incorporándose a la dependencia de la Subsecretaría de Acción Territorial y Medio ambiente, el Ministerio de Obras Públicas (MOPU) en España.

⁴⁶ Para Casas (1996), Peccei no ofrece una definición clara y concreta de el qué entendía por calidad de vida, pero que sin embargo los conceptos como capacidad de la población y renovación humana, son cercanos a la idea de calidad, ya que los planteó como retos o aspiraciones colectivas, por lo que Casas (1996), plantea fue probable que la divulgación de información apropiada para mejorar las condiciones de vida en el planeta fueran para Peccei una problemática vital, ya que propuso una publicación periódica titulada "Informaciones a los ciudadanos del mundo"

no tiene una capacidad ilimitada de sostén de la vida. 2) Hacer público los límites interiores, refiriéndose en específico a las capacidades físicas y psíquicas del hombre, aludiendo la pérdida humana de respuesta a los estímulos exteriores, los cuales propiciaban la necesidad de proteger al organismo y la salud del mismo por medios artificiales. 3) Comunicar y preservar la herencia cultural, tanto en el patrimonio de la humanidad, como en el aspecto de defender y preservar la identidad cultural de pueblos y naciones. 4) Promover una comunidad mundial, cuya finalidad es la instauración de un orden mundial estable, cuya base no fuese institucional ya que tienden a perpetuarse. 5) Apoyar un hábitat humano, capaz de conjugar el enorme crecimiento demográfico del planeta que conlleva la expansión de las mega ciudades inhabitables, con la reordenación de los territorios, sin provocar la desaparición de las zonas verdes. 6) Reorganizar el aparato productivo mundial, para que el sistema económico realmente ofreciera un servicio efectivo a la comunidad mundial que emerja de las transformaciones planetarias, las cuales para Peccei ocurrirían durante el próximo porvenir Barbieri (1975), Casas (1996).

De manera que al tratar de llevar la calidad de vida a lo individual sepultó vertiginosamente el concepto de bienestar como valor, dicha extrapolación también catapultó la idea aglutinadora de aspiraciones colectivas, las cuales eran ampliamente compartidas, de anhelos de cambio social a mejor. De ahí que el reto social de calidad, se implanto como objetivo de desarrollo de políticas y, de intervenciones profesionales en diversos ámbitos, cuyo énfasis se ubicó en las políticas sociales. Es entonces que de acuerdo a Casas (1996) al plantearse la calidad en la dualidad objetivo y proceso, se empiezan a manifestar desarrollos concretos según los ámbitos que se trate; para Demo (1985) en algunos ámbitos de la política social, la cuestión de la calidad de los logros se inició como una reflexión alterna a la calidad, lo que condujo a polémicas importantes en el seno de las ciencias sociales, pero de acuerdo a Demo (1985) los debates más productivos han dado por rebasada dicha polémica, abandonando una significación de la calidad por oposición a algo, para adquirir entidad por sí misma. En el campo de la práctica política y profesional de la intervención social (denominada práctica técnica en las administraciones públicas españolas), de acuerdo a Casas (1996) la noción de calidad de vida encontró identificación con la calidad de los servicios prestados, los cuales fueron relacionados rápidamente con mediciones en cuanto a la satisfacción de los usuarios, propuestos desde 1947 por la OMS⁴⁷ imbuidas dentro la Percepción Objetiva los dominios: físico,

⁴⁷ Organización Mundial de la Salud.

psicológico y nivel de independencia; y en el Autoreporte Subjetivo: las relaciones sociales, el medio ambiente, espiritualidad, religión, creencias personales.

Es para el siglo XX, en el período de 1973-1979; que se sitúa a Dalkey y Rourke (1973), en la categoría Calidad de Vida (CV)= Satisfacción con la vida, es a partir de 1976 con Andrews y Whitney y Shaw en 1977 que a la categoría anterior se le suman condiciones de vida, satisfacción con la vida y evaluación, reformularse nuevamente con la propuesta de Shin y Jhonson (1978) y la Encuesta sobre calidad de vida en España (1979) que se elimina de las categorías anteriores (1973-1978) la evaluación, por valores (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). En vista de lo anterior en 1979 se realizó una encuesta sobre calidad de vida en España que consistió en hacer una recuperación del significado del término incluyéndose el grado en que las condiciones sociales de esa década permitieran a sus miembros realizarse en concordancia con los valores ideológicos establecidos, buscándose que el individuo tuviera una experiencia subjetiva de satisfacción en cuanto a su propia existencia, lo que favoreció el análisis de la experiencias subjetivas de los individuos que integraban la sociedad, los cuales tenían sus vivencias y desarrollo en ese mismo contexto social (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012).

Es posterior a 1979, específicamente a partir de los años 80's del mismo siglo, que al concepto de calidad de vida se le incorporaron otros conceptos como son estado funcional, satisfacción con la vida, bienestar o estado de salud que a menudo se consideraban de acuerdo a Hass (1999) como mediciones en calidad de vida, como se muestra en las diferentes definiciones revisadas, lo que hizo más complejo el término CV, de manera que en el mismo siglo XX en el período comprendido entre 1980 a 1989 de acuerdo a Hass (1999) autores como Bestuzheu-Lada, Levi y Anderson, Salomon y Szalai (1980), definieron la CV a partir de la función material, psicológica, objetiva y subjetiva del valor o la medición que los mismos sujetos percibieran como bienestar o satisfacción de sus necesidades, un año después Najman y Levin (1980), coincidieron con Levi y Anderson (1980) al señalar que los elementos que los autores marcan, hacen referencia a conceptos interrelacionados que constituyen los indicadores subjetivos de la CV.

En ese mismo año Viney y Westbrook (1981) definieron el término CV como un concepto multidimensional y confuso, debido a que son los pacientes quienes hacen o no significativa la experiencia en sus vidas. Horte y en 1984 planteó que efectivamente existía un nivel subjetivo, pero que era más sencillo el dar una definición simple de CV, la cuál debía conformarse a partir de la relación entre lo idóneo de las circunstancias, los materiales y los sentimientos de la persona acerca de esas circunstancias; de tal manera que dicho planteamiento para Lawton (1984) debía evaluarse en conjunto con

los dominios que eran importantes para el ser humano con respecto a su vida actual.

Para 1985 Blanco-Abarca, relaciono la felicidad y el bienestar económico, como los elementos que conducían a una Calidad de Vida, que a su vez determinaba su sentido psicosocial dentro del carácter social de Erich From, marcándose como nivel de vida e indicadores sociales. En 1986 Van Dam confirmó la polisemia del término CV debido a la confluencia de una serie de tópicos considerados como quejas físicas y psíquicas, sentimientos de bienestar, funcionamiento sexual y actividades cotidianas. Es en 1987 que diferentes autores como Calman, Jern, McDowell y Newell, Spitzer, Torrance, Walker y Rosser, Wiklund y cols., y Chubon, (citados en Fernández, Yániz y Berrios (2002) expusieron en sus investigaciones concordancias y desencuentros, en cuanto a la necesidad de proporcionar una definición objetiva y realista del término de CV, de manera, que ubicamos dentro de las concordancias, los elementos subjetivos, tales como satisfacción con la vida, desarrollo personal y participación con la comunidad, así como la valoración de atributos físicos, sociales y mentales, entre aquellos sujetos que sufren enfermedad, otro elemento de correspondencia fue el concepto multidimensional que incluía a todos los elementos anteriores y que impactaban la vida del individuo, es importante subrayar que estas coincidencias se alejaban de aspectos materiales como ingresos, posesiones y símbolos de éxito profesional, cuyo acercamiento se manifestaban más en el orden material que son inherentes a cualquier ser humano.

Birdwood (1988) la definió como la suma de todos los bienestares que hacían la vida digna de ser vivida. En ese año Rapp (1988) planteó la CV como el componente objetivo del término, el cual incluía aspectos de funcionamiento social, tales como empleo e independencia, finalmente en 1989 De Haes y De Van Knipenberg reiteran a partir de su investigación que la CV, es la evaluación global y completa de las buenas o satisfactorias características de la vida, Goodinson y Singleton como el grado de satisfacción con las circunstancias percibidas de la vida y finalmente Holmes como un concepto dinámico, abstracto y complejo que representa las respuestas individuales a factores físicos, mentales y sociales que contribuían a una vida satisfactoria (Bobes, González, Bousoño y Suárez, 1993).

Autores como Felce y Perry (1995) plantearon un modelo de calidad de vida que integró tanto indicadores⁴⁸ objetivos y subjetivos de vida así como los valores personales. A los que Schalock (1990) Andrews y Whitley (1976), Campbell, Converse y Rodgers (1976) denominaron enfoques, la perspectiva objetiva la

⁴⁸ Se define como indicador de acuerdo al Manual Guía para la definición e Implantación de un Sistema de Indicadores de Calidad (2002). Como instrumentos de medición, basados en hechos y datos, que permiten evaluar la calidad de los procesos, productos y servicios para asegurar la satisfacción de las especificaciones establecida para una determinada actividad o proceso empresarial (pág.4).

definieron como la evaluación de los indicadores sociales externos y objetivos, como son niveles de vida, salud y educación, seguridad y ambiente próximo (vecindad). La perspectiva subjetiva de acuerdo a Flanahab (1982) se sustentó, en el cómo el sujeto se percibía y se evaluaba en cuanto a las experiencias de su vida, los factores a evaluar eran bienestar físico y material, relaciones con otras personas, actividades en la comunidad, desarrollo personal y ocio.

Hay que mencionar además que en el campo de las discapacidades y el retraso mental fueron abordados desde los dos enfoques (objetivo y subjetivo) por lo que se diseñaron instrumentos los cuales se conformaban por diferentes dominios, diseñados por autores como Borthwick-Duffy (1992) , Heal y Sigelman (1990), Parmenter (1992) y Schalock (1990) lo que dio sustento a la investigación empírica de la naturaleza multidimensional del concepto de Calidad de Vida.

Reiterándose así, la polisemia del término Calidad de Vida (CV), ya que de acuerdo a la primera definición de la OMS (1947), fue sustentada desde la perspectiva objetiva y subjetiva en los ámbitos físico, salud y medio ambiente, sobre calidad de vida, no se relacionaba la CV con aspectos de índole político, cultural o educativo. Pero si se podía apreciar la inferencia de aspectos económicos y sociales.

De manera que el desarrollo vinculado con la calidad de vida era un dominio complejo con diferentes dimensiones, por lo que es hasta los años 80s del siglo XX que se consideró el término solo como un crecimiento económico, se suponía complejo debido a que intervenían variables como la ecología, la equidad, la cohesión social, el respeto a los derechos humanos, el progreso democrático y que existiera en ese momento un buen manejo de los recursos, para que se produjera un incremento local y regional, pero ambas directrices requirieron la participación de todos los involucrados los cuales debieron ser individuos con la capacidad de crear, elegir o instrumentar opciones, así como la implantación de procesos por los cuales los gobiernos y sus comunidades promovieran el adelanto humano, de manera que se combinaran diferentes elementos para fortalecer las capacidades comunitarias e individuales de ese tiempo, conformándose desde cuatro dimensiones que se entrecruzaban: la variable económicas y la social, la cultural y ambiental con la económica González, Bousoño y Sáiz (1996), Es así que el término como tal de Desarrollo Humano vinculado a la Calidad de Vida no estaba aún establecido por lo que de acuerdo a González, Bousoño y Sáiz (1996), se llevó a cabo la evolución del término a lo largo de la historia de manera dinámica en función de los distintos acontecimientos de cada época la que propició la articulación que se hizo entre el bienestar y la Calidad de Vida, mostrándose dicha evolución en Tabla 4:

Evolución del termino calidad de Vida 1990-1994

Año	Autor	Definición del Concepto de Calidad de Vida
1990	Baca	Es un término polisémico ya que abarca una amplia serie de factores físicos, psíquicos y sociales, así como sus limitaciones, los cuales van a condicionar al individuo y su entorno, derivando de ellos diferentes grados de autosatisfacción.
1991	Bobes	Es un concepto personal e interno, basado en la integración de varios factores relacionados con la idea del Yo y con la interacción del individuo con su mundo externo y con sus proyectos existenciales, señala que la enfermedad afectará directamente a la calidad de vida alterando el sentido del Yo, tanto psicosocial como físico.
1992	García-Riaño e Ibañez	Plantean que a pesar de la pluralidad de las dimensiones intervinientes en la calidad de vida, ésta se debe estimar desde la unidad, concibiéndola así como la valoración que el sujeto hace, en un momento dado, de su vida completa considerada como un todo, con referencia no sólo al momento actual, sino también a un pasado más o menos próximo y a un futuro más o menos distante.
1992	Ruiz-Ros	Plantean que la mayoría de los autores apuntaban la necesidad de una conceptualización precisa de calidad de vida para poder determinar qué es una buena o mala calidad de vida, qué parámetros la definen y qué peso tienen sus componentes objetivos y subjetivos.
1992	Rylander	Estableció los niveles que constituyeron el constructo ⁴⁹ calidad de vida. La mira como una pirámide donde en la parte superior se sitúa al bienestar global, en la parte intermedia se encuentran las áreas principales: psicológica, física y social y por último en la base sitúa a los componentes de cada una de las áreas.
1994	OMS	Percepción personal de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y de valores en que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, valores e intereses.

Tabla 4 Elaborada por la autora a partir de la información recopilada en Bobes, González, Bousoño y Suárez (1993).

Al manifestarse la polisemia del término como se muestra en la tabla 4, se produjo que la conformación del concepto de calidad de vida evolucionara, lo que permitió abordarse desde distintas disciplinas como la medicina, filosofía, economía, ética, política, sociología, y ambiental, lo que le da un carácter polivalente y multidisciplinario al plantear el concepto desde diversas perspectivas: Medicina la vinculo con la salud psicosomática del organismo, su función, el síntoma o la ausencia de enfermedad, Filosofía con el bienestar y con la felicidad misma, para la Economía es la utilidad del ingreso o de los bienes y servicios, la Política en relación a objetivos a corto, mediano y largo plazo, en Sociología es la inserción del individuo en el área social, lo Ambiental la definió con las condiciones en que vive, crece, se reproduce y muere un individuo, finalmente la Ética⁵⁰ la significo como descriptiva, prescriptiva y evaluativa o normativa Cardona y Agudelo (2005).

De manera que en el campo de la investigación y por supuesto desde diversas instituciones, como es el caso de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la definición de calidad de vida en el 2002 era la siguiente:

El concepto de calidad de vida representa un “término multidimensional de las políticas sociales que significa tener buenas condiciones de vida “objetivas” y un alto

⁴⁹ Constructo es algo que se sabe que existe, pero cuya definición es difícil o controvertida (Bunge, 1973).

⁵⁰ La parte Ética tuvo un sentido y significado diferente a partir de los años sesenta del siglo XX, ya que el término Calidad de Vida se precisa y es a partir de los noventas que se identifica en tres contextos y significados: Descriptivo, determina una clase de objeto; Prescriptivo, los objetos los individualiza y los diferencia de los demás objetos, de manera que la razón es sustentada en el ser humano, identificándose con la racionalidad volviéndose sinónimo de vida humana; y Evaluativo o normativo, son los valores no morales, donde se emplea el verbo deber, ya que se puede evaluar le grado de calidad, lo cual significa un problema para definir el criterio para evaluar, en el contexto prescriptivo o moral el acento ético es riguroso porque permite hacer la diferencia entre lo bueno y lo malo, lo que se puede o no hacer (Cardona y Agudelo (2005).

grado de bienestar 'subjetivo' y, también incluyó la satisfacción colectiva de necesidades a través de políticas sociales en adición a la satisfacción individual de necesidades (Palomba, 2002).

Analizándose el concepto se emplearon tanto elementos que consideraban lo individual, lo colectivo, lo subjetivo y lo objetivo, además de lo concerniente a las políticas sociales, elementos que se pueden considerar como dimensiones de la calidad de vida, mismos de los que surgen indicadores, los cuales fueron empleados en los Índices de Desarrollo Humano (IDH).

Lo que dio paso al Modelo⁵¹ de la CEPAL, que integro la política como factor de medición, tomando en cuenta: Indicadores objetivos y la percepción individual subjetivos (fig. 2). con el propósito de mostrar la multidimensionalidad del concepto de calidad de vida.

Modelo de calidad de vida

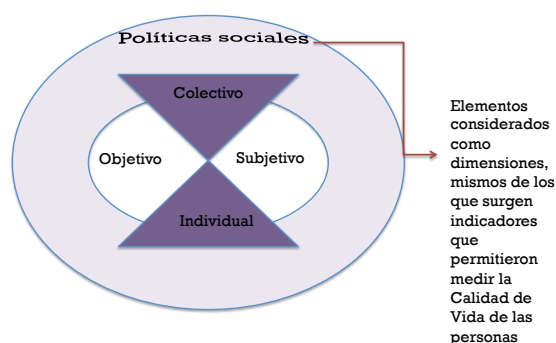


Fig.2 Elaborada por la autora, a partir de los datos obtenidos en Palomba, (2002).

Para elaborar dicho modelo los elementos considerados por ser indicadores (I) que permitieron medir y evaluar factores sociales en las dimensiones (D) siguientes fueron: (D) Materiales: Ingresos disponibles, posición en el mercado de trabajo, salud, nivel de educación; Ambientales: (D) Características del vecindario/comunidad, (I) presencia y acceso a servicios, grado de seguridad, criminalidad, transporte y movilización, habilidad para utilizar y servirse de nuevas tecnologías, características del hogar); de Relacionamiento (D) la familia, amigos y redes sociales (I) integración a organizaciones sociales y religiosas, tiempo libre; Género al final de la vida (D) igualdad de género en edad avanzada; Políticas gubernamentales (D) perspectiva de los individuos, perspectiva social (I) objetivo y subjetivos Palomba (2002). El Modelo

⁵¹ Se le considera Modelo porque es una abstracción teórica del mundo real el cual tiene dos utilidades primordiales: El primero reducir la complejidad, que permite ver las características importantes que están detrás de un proceso, ignorando detalles poco relevantes. El segundo permite hacer predicciones concretas.

de la CEPAL concordaba con los planteamientos propuestos en los diferentes Índices de Desarrollo (IDH), ya que compartían la intervención de aspectos económicos, sociales y políticos lo cual favoreció la corriente positivista de ese tiempo, que dejó evidencia de la segregación en los diversos grupos humanos a nivel internacional y nacional al ofrecer desde las posturas teóricas de la diversidad un Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico acorde a la vertiente capitalista.

Es entonces que en la década de los 90's, las diferencias individuales y colectivas debían ser satisfechas desde lo objetivo y lo subjetivo, así Schalock (1990) al referirse al modelo clínico asistencialista de calidad de vida abordó la necesidad de hacer énfasis en la inclusión ⁵², igualdad y autorización de servicios de habilitación/rehabilitación que implicaban un cambio en la forma en que la institución educativa como organización debiera afrontar la diversidad humana, en la cual se conceptualizará la satisfacción como una variable que intervenía en cada uno de los ámbitos o dominios primordiales del hacer humano y en el como era percibida la calidad de vida por el individuo, ya que de acuerdo al autor existían estudios que daban cuenta de el como el ser humano se torna más independiente, productivo, capaz de lograr incorporarse a la comunidad, cuando la institución escolar como organización lograba ofrecer servicios que habilitaran y rehabilitaran a la humanidad, sea cual sea su condición, lo que genera en la persona satisfacción, por lo que era de vital importancia subrayar la validez social entendida como el grado en que un programa de intervención hacía frente a los aspectos de índole social así como su puesta en marcha la cual no tenía efectos sociales inadmisibles que dañaran a la sociedad.

Así Schalock (1996) propuso que la utilidad del concepto se dio principalmente en los servicios que se brindaban al individuo imbuidos en lo que llamo Revolución de la calidad "Quality revolution", cuya propuesta se sustentó en la promulgación de una planeación centrada en el sujeto, junto a ello contar con una serie de apoyos y de técnicas para lograr el progreso de la calidad de vida. Las cuales desde las posturas teóricas de la diversidad, compaginaba con del Modelo de Integración que fungía como una extensión del Modelo Asistencialista rehabilitatorio, simétrico en la persona; de manera que el concepto en relación con algunos principios como son: el cómo las personas tienden a valorar experiencias vitales, cómo es el grado a que las dimensiones contribuyen a una vida plena e interrelacionada, en el cómo son considerados los contextos, en cuanto ambientes físicos, sociales y culturales; vitales

⁵² Hace referencia a lo inclusivo pero en el sentido de valor económico, ya que al plantear servicios de habilitación/rehabilitación con la incorporación de servicios de salud para todos, no desde el Modelo Inclusivo.

a la persona y cómo esto incluía las experiencias humanas que son comunes a toda persona considerándose como vitales y únicas de los individuos. Puesto que el significado de calidad de vida tiene una relación directa con diferentes factores que favorecieron dicho concepto se hizo necesario revisar los campos disciplinarios de la salud y, de la filosofía, por ser campos que manifestaban coincidencia con el Modelo de Calidad de Vida desarrollado por Schallock.

El campo de la salud se conformo con algunas partes de los factores que podían mejorar la calidad de vida de la persona. En este campo, una importante institución es la Organización Mundial de la Salud (OMS), que al respecto de CV, considera seis ámbitos (A) que la integraban y sus indicadores (I) tanto objetivos como subjetivos: (A) Físico (I) Dolor y malestar, energía y fatiga, sueño y descanso; (A) Psicológico (I) Sensaciones positivas, pensamiento, aprendizaje, memoria y concentración, autoestima⁵³, sentimientos negativos; (A) Grado de independencia (I) Movilidad, actividades de la vida diaria, dependencia de medicación o tratamientos, capacidad de trabajo; (A) Relaciones sociales (I) Relaciones personales, apoyo social, actividad sexual; (A) Medio (I) Seguridad física, medio doméstico, recursos financieros, salud y atención social en cuanto a la disponibilidad y calidad del servicio, oportunidades para obtener información reciente así como adquirir nuevas aptitudes, participación en actividades recreativas de ocio, medio físico que contemplaba la contaminación/ruido/clima, transporte; (A) Espiritualidad/religión/creencias personales (I) Espiritualidad, religión y creencias personales OMS (2002). En dicha propuesta se destacaban los nuevos enfoques de la salud, que estaban cambiando, de ser básicamente curativos, a la promoción de la salud, que integraba la parte educativas de la sociedad.

Desde el campo de la filosofía, se encontraban tres concepciones, tal como se menciono en la investigación sobre el concepto a partir de la construcción cultural de acuerdo a Cardona, Agudelo y Bayron (2005): La teoría hedonista: relacionada con el placer, la felicidad y el disfrute, producida por la experiencia, es decir la CV bajo esta forma de pensamiento es vivencial, además de ser de carácter subjetivo, la CV es la propia vida humana. Teoría de la satisfacción de preferencias o del deseo, que era de carácter subjetivo, ya que parte de la persona misma, sus decisiones sobre lo que prefiere. Teoría sobre los ideales de una buena vida o del bien sustantivo, de carácter objetivo y enfoque ético evaluativo o normativo relacionado con “el deber”, de igual forma está presente el enfoque prescriptivo o moral, relacionado con la concepción de

⁵³ Autoestima: Concepto que la persona tiene de su cuerpo y su aspecto.

lo bueno o lo malo. Aquí no se da énfasis a la persona, sino a lo que ofrece, lo que se piensa que puede dar calidad de vida, sin importar si se desea o no.

Por otro lado Schalock (1996) subrayó en lo que respecta a CV, que ésta debía reflejar las condiciones de vida que se desea tener, asociar el concepto “calidad”, con la excelencia asociada con las características humanas y los valores como es el caso de la felicidad, el éxito, la salud, la riqueza y la satisfacción, estableciendo las dimensiones siguientes: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos. Así mismo la investigación de Loon (2009), retoma las ideas de Schalock y Verdugo (2002), que hicieron referencia a la calidad de vida como un concepto holístico, multidimensional, centrado en la persona, aunque en un inicio, se dio prioridad a las personas que tenían alguna discapacidad, o que presentaban problemas de salud mental, de SIDA, o de drogodependencia, sin embargo los indicadores que definieron se pueden emplear para las personas en general. Se retoma la información obtenida de Schalock, Verdugo (2002) y Loon (2009), para integrarla y visualizar diferentes elementos relacionados con la calidad de vida, como se muestra en la tabla 5.

Elementos integradores de la Calidad de Vida

Factores de calidad de vida	Dimensión de calidad de vida	Indicadores	Área de Escala de intensidad de Apoyo
Bienestar	Bienestar emocional	Satisfacción Auto-concepto Ausencia de estrés	Salud y seguridad; Protección y defensa; Ambientes predecibles y estables; Retroalimentación positiva.
Bienestar	Bienestar material	Situación financiera. Estatus laboral. Vivienda Posesiones	Empleo Posesiones Propiedades
Bienestar	Bienestar físico	Estado de salud. Estado nutricional. Ocio Ejercicio físico	Salud y seguridad. Necesidades médicas. Movilidad.
Independencia	Desarrollo personal	Educación. Competencia personal. Comportamiento adaptativo.	Actividades en vida en casa. Aprendizaje durante toda la vida.
Independencia	Autodeterminación	Elecciones Decisiones Autonomía Control personal Objetivos personales	Protección y defensa
Participación social	Relaciones interpersonales	Redes sociales Amistades Actividades sociales Interacciones Relaciones	Actividades sociales
Participación Social	Inclusión social	Integración y participación en la comunidad. Papeles comunitarios. Apoyos	Actividades de vida en la comunidad. Actividades sociales
Participación Social	Derechos	Derechos humanos (respeto, dignidad, igualdad). Derechos legales acceso legal, tratamiento legal justo).	Protección y defensa. Salud y seguridad. Privacidad. Derecho a voto. Responsabilidades cívicas.

Tabla 5. Schalock, Verdugo (2002) y Loon (2009).

Dicha propuesta de Schalock, Verdugo (2002) y Loon (2009), (tabla 5), si bien considero que la CV partía del deseo, no bastaba con ello, ya que habían decisiones que se tomaban a nivel de políticas, los apoyos y las oportunidades que se brindaban a las personas, debiendo ser lo más inclusivas posibles, además de que la cultura de la sociedad, también era de vital importancia, el cómo se proyectó para tener una ley que favoreciera la CV, pero sin embargo, la cultura de la sociedad, podía ser un factor de apoyo o de limitación, para lograrlo.

Otra propuesta que se relaciono dentro de este campo de la filosofía es el que surgió a partir de un estudio escandinavo en 1972, realizado por Allardt (1996) que estableció necesidades humanas para sobrevivir y relacionarse.

Modelo de Allardt "Tener, amar y ser"				
	Cubre necesidades de:	Indicadores	Indicadores objetivos	Indicadores subjetivos
Tener: Condiciones materiales necesarias para sobrevivir y evitar la miseria (Necesidades materiales e impersonales)	Nutrición Aire Agua Protección contra el clima El ambiente Enfermedades	Recursos económicos: ingreso y riqueza. Condiciones de vivienda: espacio disponible, comodidades. Empleo: disponibilidad, cesantía Condiciones de trabajo: ruido, rutina, presión psicológica. Salud: morbilidad, atención de salud. Educación: Años de educación formal	Medidas objetivas del nivel de vida y condiciones ambientales.	Sentimientos subjetivos de insatisfacción con las condiciones de vida.
Amar (Necesidades sociales)	Necesidad de relacionarse con otras personas y de formar identidades sociales	Arraigo y contactos con la comunidad local. Apego a la familia y parientes Patrones activos de amistad Relaciones y contactos con compañeros miembros en asociaciones y organizaciones Relación con compañeros de trabajo	Medidas objetivas de las relaciones con otras personas.	Sentimientos de infelicidad en las relaciones sociales.
Ser (Necesidades de desarrollo personal)	Integrarse a la sociedad y vivir en armonía con la naturaleza (desarrollo personal versus aislamiento)	Grado de participación en las decisiones y actividades que influyen en su vida. Actividades políticas Oportunidades para realizar actividades recreativas Oportunidades de una vida significativa en el trabajo Oportunidades de disfrutar de la naturaleza.	Medidas objetivas de la relación de las personas con la sociedad y la naturaleza.	Sentimientos subjetivos de aislamiento/ desarrollo personal.

Tabla 6. Modelo de Allardt (1996).

En este modelo el ámbito de Tener (Tabla 6), se suscribía nuevamente a elementos de orden colectivos, económicos y objetivos, en los ámbitos "Amar y "Ser", se propuso cubrir necesidades de integración a la sociedad y vivir en armonía con la naturaleza, como indicador aparece la oportunidad de disfrutar de la naturaleza, elementos considerados subjetivos y psicosociales (Nussbaum y Sen, 1998). De manera que los campos de la salud y filosofía, desde el campo de la economía Cardona et al. (2005), hacían mención de tres patrones: Renta per cápita, Nivel de vida y Calidad de vida.

En lo que respecta a la renta per cápita, es un dato que considera los bienes y servicios de un país y el número de habitantes, este patrón de medida se queda a nivel estadístico. El segundo patrón, es lo que se nombró como nivel de vida, que fue un segundo intento de medición con la intención de ser un comparativo entre distintas naciones, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), lo define como: “las condiciones reales en que vive un pueblo” (ONU,1961, p.1), integradas por componentes (C) e indicadores (I). (C) Salud (I) Esperanza de vida al nacer, tasa de mortalidad infantil, tasa bruta de mortalidad anual; (C) Consumo de alimentos y nutrición (I) Disponibilidad nacional, de alimento en la etapa de la distribución al por menor; (C) Educación (I) Tasa de alfabetismo en los adultos, proporción de la matrícula escolar total, proporción de alumnos matriculados en establecimientos de enseñanza superior; (C) Empleo y condiciones de trabajo (I) Proporción de personas desocupadas en el total de la fuerza de trabajo, salarios relativos; (C) Vivienda (I) Porcentaje de población que ocupaba viviendas que no reunían las condiciones de habitabilidad, promedio de personas por habitación y porcentaje de vivienda ocupadas con retretes inodoros. (C) Seguridad social; Vestido; Esparcimiento y recreo; Libertades humanas ONU(1961). Aunque el concepto de ingreso per- cápita también se siguió considerando, con la crítica de ser un dato que no arrojaba la forma en que se distribuía la riqueza de un país. El tercer concepto que es lo que se conoce en la actualidad como Calidad de Vida, desde dicha postura económica, se retomo en relación a las actividades o funciones valiosas, que un sujeto hace en su vida, misma que está insertada en la sociedad, considerando los bienes y servicios, dentro de esos bienes ubicamos el campo ambiental, cuyo concepto se ha trabajado, en algunas investigaciones, como la de Rodríguez y García (2005), quienes hacen una revisión de diversas definiciones, desde las que tienen que ver con la relación entre crecimiento poblacional y calidad de vida, en la que desarrollan que con los procesos urbanos se origina el deterioro de la población, fenómeno que se observa en sector salud y educativo; que al deteriorarse, el aspecto cualitativo y cuantitativo de las personas su CV se veía comprometida; de igual forma en su investigación retoman las cuestiones objetivas y subjetivas. Para lo cual también se constituyeron indicadores de calidad de vida relacionados con el cuidado de la naturaleza.

Ya que, para la OMS, uno de los ámbitos importantes para garantizar la Calidad de Vida, era el ambiente; fue en dicho indicador que se propuso que es el medio físico, quien contempla la contaminación, ruido y clima; en el ámbito de espiritualidad, religión y creencias personales, los indicadores eran los mismos, que nuevamente pertenecían a lo colectivo, objetivo y subjetivo, cualificado como valor económico. Así los indicadores propuestos por Allardt (1996) y, la ONU (1961) fueron considerados

como relacionados con el cuidado de la naturaleza, en la medida que un ambiente contaminado, puede ser factor del deterioro de la salud; por otro lado la forma en que se concibió a la naturaleza desde las creencias y la espiritualidad, permitió dar origen a la destrucción o al cuidado de la misma. Conviene subrayar que no se agotan las dimensiones e indicadores que se pueden relacionar con el cuidado de la naturaleza, sin soslayar a los indicadores desde diferentes autores o instituciones y, para concretizar lo más posible, se considera a los ya mencionados como de suma importancia, dada su relación con el vivir de una persona. Por tanto es considerado un acercamiento en algunos indicadores que se podían contemplar, para realizar una evaluación de la calidad de vida en relación con el cuidado de la naturaleza. Sin embargo puede ser modificado de acuerdo a las necesidades de lo que un investigador necesita, por ejemplo se puede agregar la parte de políticas institucionales, en cuanto a las oportunidades de participación que tienen los integrantes de la misma, de igual forma lo correspondiente a la normatividad con que se cuenta al respecto del cuidado de la naturaleza.

Así Rodríguez y García (2005), retomaron a diversos autores como son Ferrer, en lo referente a la protección natural; a Brown, Flavio y Postel (1992) con la idea de progreso en relación con la felicidad; de igual forma a Tyler al hacer mención de la ética en la búsqueda de la calidad de vida sin perjuicio al ambiente. Con respecto a las relaciones del ser humano, sugieren que estas no se pueden desvincular de su medio, por lo cual hacen referencia a la cultura como medio para dar valor a la vida, a la naturaleza y a los sentimientos para alcanzar la felicidad. También Shallock (1996) relaciono la CV con el ambiente al proponer técnicas, a las que llama de magnificación de calidad de vida, enfocadas por un lado al aspecto ambiental y por otro, como programas específicos, en relación con servicios y apoyos para la magnificación de la calidad. El aspecto ambiental está relacionada con los deseos de una persona, sus necesidades y la satisfacción de los mismos, de hecho planteo, una relación entre ambiente y calidad de vida, al mencionar que al reducir la discrepancia de una persona con respecto a su ambiente, se incremento la calidad de vida.

Como se mostró en las tablas 4, 5 y 6, se hizo el análisis de los indicadores que manifestaron la utilidad que permitió llevar a cabo evaluaciones de CV, ya que indudablemente para hacer la evaluación de una persona, de un grupo de personas, o de una comunidad, resultaba indispensable tener claridad desde qué punto de vista se realizaría, desde qué postura teórica, tomando en cuenta los ámbitos o dimensiones, los indicadores, además de otras características, como es el propio liderazgo de quien pretende evaluar, el trabajo en equipo y por otro lado el uso que se le dará a los resultados ya que estos favorecían en la toma de nuevas decisiones, para acciones

que llevarán como objetivo las mejoras y, la transformación en aras del bienestar común, los resultados debían ser vistos como punto de partida, como pautas para comenzar a plantear cambios a través de prácticas, de esta forma se estableció una serie de apoyos que en un primer nivel parte de la persona, es decir centrado en la persona. Así es que la evaluación se sistematizó a través de informes y auto-informes subjetivos, además de lo relacionado con lo objetivo, de acuerdo a Verdugo (2009), medir resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, además de tomar en cuenta el proceso inclusivo, que no nada más se quedara en el ámbito personal, sino que pasará al familiar, para posteriormente pasar al organizacional y al comunitario, aterrizándose en el social. Ya que al partir de un diagnóstico de necesidades que correspondían a la situación actual de CV, se consideraba tomar en cuenta a los actores, haciéndolos partícipes, desde saber lo que piensan de la situación actual, indagar sobre lo que consideran como situación ideal, en un contexto de desarrollo determinado.

Por tanto, otro elemento que había que tener presente, es el contexto en el que se planteaba evaluar la calidad de vida, así el contexto se podía mirar desde diferentes niveles, desde el microsistema, mesosistema o macrosistema. Donde se debería tener el cuidado de ser incluyente, permitir la participación, llegar a acuerdos a partir de las diferencias, valorar la diversidad cultural, tener claro que la escala de valores, no se percibía de la misma forma, sin embargo era posible encontrar similitudes que pueden establecer preceptos comunes de algunos de ellos. Otro aspecto también a considerar en el proceso de evaluación de la calidad de vida, es la parte organizacional, Schalock (2007), citado por Loon (2009), respecto a la organización, menciona la importancia de la participación del usuario, en diferentes aspectos, desde la toma de decisiones, la participación en la gestión, en los diseños de apoyo, etcétera.

En cuanto a las técnicas basadas en programas, estas tenían que ver con las ocho dimensiones propuestas por él, es decir para cada dimensión existe una serie de técnicas basadas en programaciones, empleadas para evaluar la CV, que tomaba en cuenta aspectos tanto objetivos como subjetivos, Por ello para evaluar la calidad de vida, con miras a la transformación, no bastaban las buenas intenciones de una sola persona, lo que implicó participaciones a otros niveles, tal como lo plantea Verdugo, para lograr cambios se necesita la participación de: a) Organizaciones, b) Familias, c) Profesionales, d) Administración, e) Investigadores, f) Formadores. Es decir la participación de todos, en lo que él llama acción concertada, plantea los tipos de transición previsible desde una perspectiva de calidad de vida, que considerase: a) Movimiento de la incertidumbre al interés, b) un Movimiento del interés al compromiso y c) Movimiento del compromiso a la acción (estrategias concretas, sentido de control

personal sobre efectos del cambio). Donde la participación de todos desde el ámbito en el que nos encontremos fuese indispensable para la mejora de la calidad de vida, ya que si se logra pasar de la incertidumbre que provocan diversas situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana y se logra el movimiento del compromiso en la acción, seguramente estaremos avanzando en el logro de un importante cambio social. Pero que sin embargo no deja de ser una valoración que involucra aspectos psicosociales y económicos; resumiendo el Modelo de calidad de vida de Shalock en la fig.3.

MODELO CALIDAD DE VIDA DE SHALOCK



Fig. 3 Modelo Calidad de Vida retomado de Schalock (1990).

Por tanto para autores como Dennis, Williams, Giangreco y Gloninger (1993) los estudios teóricos son muy variados pero que de acuerdo a sus características se dividen como se muestra en la fig. 4.

Estudios Teóricos

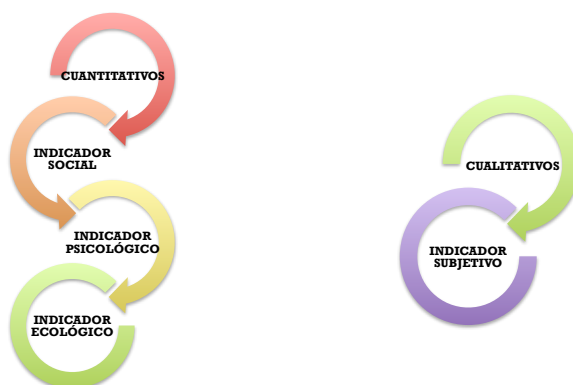


Fig. 4. Elaborado por la autora a partir de los datos obtenidos de Dennis, R.; Williams, W.; Giangreco, M. y Gloninger, Ch. (1994).

De acuerdo a la fig. 4, Casas (1996) coincidía con Dennis, Williams, Giangreco y Gloninger (1993) en cuanto a la distribución de los indicadores Cuantitativos: a) Sociales (Salud, Bienestar social, Amistad, Estándar de vida, Educación, Seguridad pública, Ocio, Vecindario [barrio], Vivienda), b) Psicológico (Medición de aspectos subjetivos de la persona, presencia o ausencia de experiencias vitales de vida) y c) Ecológico (Medición de los ajustes entre los recursos del individuo y las demandas de los contextos). En cuanto a los indicadores Cualitativos: Subjetivos (Percepciones individuales en áreas como relaciones sociales [las actividades en la comunidad, el bienestar físico y material, desarrollo personal, la satisfacción y la felicidad]). Todas estas coincidencias se relacionaban también desde el campo de la Sociología, ya que De Pablos, Gómez y Pascual (1999) en sus investigaciones reportaron que la calidad de vida tenía que ver con la inserción del individuo en la sociedad, con la vida cotidiana, en sus trabajos retomaron aspectos relacionados con el bienestar desde la postura de la OCDE, como salud, educación y adquisición de conocimientos, empleo y calidad de vida en el trabajo, tiempo y ocio, capacidad adquisitiva de bienes y servicios, medio físico, medio social y seguridad personal, citan a Setién (1993) para hablar de calidad de vida en relación a las necesidades materiales y las que no lo son, la manifestación de las condiciones objetivas y el sentimiento subjetivo en relación a la satisfacción del deseo, es decir el bienestar objetivo y por otro lado la satisfacción subjetiva.

Dejándose claramente de manifiesto el como la intervención del campo de la Sociología estableció las raíces de calidad de vida con la existencia del Estado de "Bienestar", en donde los estados invierten en programas de apoyo a la población, programas de intervención y política social; plantean a la calidad de vida como un atributo colectivo y no individual; como estado, el estado de cosas que se disfrutan en un determinado momento, proporcionando satisfacción y por otro lado también lo visualizan como proceso, proceso por el que se busca y consigue la calidad de vida. Pero en lo que no coinciden con Casas (1996), es que para Dennis, Williams, Giangreco y Gloninger (1993), así como para otros autores psicosociales, sus investigaciones manifiestan un sentido de tendencia hacia, un objetivo concreto, cuya meta es incierta, en ocasiones denominada objetivo último.

El análisis de los modelos anteriores llevó a replantearse la necesidad de transformar la sociedad que muestra de acuerdo a sus diferentes abordajes contradicciones en la forma en que se comprende el término Calidad de Vida, identificándose de acuerdo a Casas (1996) tres procesos diferenciados referidos al bienestar social y la calidad de vida: El primero se planteó en el mundo académico, el segundo en el ámbito de concreción de las políticas sociales y, el otro en el terreno de

los objetivos, valores y aspiraciones que han orientado los diversos debates ciudadanos tanto políticos como sociales. Los cuales de acuerdo a Casas (1996) se complementan en el sentido de buscar y conseguir transformaciones de la realidad a través de diferentes prácticas políticas y profesionales que realmente logran conseguir cambios en las dinámicas sociales que no solo busquen por medio de indicadores medir, valorar aspectos colectivos, individuales, objetivos y subjetivos, si no que se puedan consensuar que van a mejor, que si bien no dejan de lado sus contenidos ideológicos, intereses y expectativas no siempre coincidentes, si puedan ser negociables y consensuales.

Como se ha dicho al considerar los elementos de coincidencia y desencuentro sobre todo en el aspecto de dejar de lado la condición humana en cuanto a Derechos humanos, degradación del medio ambiente, conflictos bélicos, pobreza, racismo, xenofobia, entre otros, se hizo necesario considerar a la educación desde el ámbito académico para generar propuestas de participación que de acuerdo a López (2001), significa gestar una cultura nueva, que comprenda, respete y valore a cada ser humano cómo es y no como nos gustaría que fuera, una cultura que no se dedicará a buscar medios y recursos para integrar a las culturas minoritarias, en el seno de las culturas hegemónicas y, que al contrario de su propuesta actual luchará contra cualquier manifestación de segregación, combatiendo el racismo institucional, de ahí que Casas (1996) sugirió un modelo inclusivo que contemplara los elementos mostrados en la fig. 5.

MODELO INCLUSIVO



Fig. 5 Elaborada por la autora, a partir de los datos obtenidos en Casas (1996).

Es así que la educación fue determinante para lograr cambios significativos para reconceptualizar la expresión “cultura de la diversidad” donde el profesor fue y es un

actor principal por ello realizamos un recorrido por los eventos importantes por los que ha transitado la educación como elemento que favorece o no la Calidad de vida.

La educación se ubico inmersa en el estudio o enfoque teórico cuantitativo el cual pertenece al indicador social, cuyo fin último a partir de las distintas reformas educativas no es el de transmitir la enseñanza, de forma reproductiva, por el contrario busca una trasmisión de un saber más fundamental, que le permita a la persona ser autónoma y aprender a vivir , siguiendo sus principios y valores éticos los cuales deben ser los mismos derechos humanos para todo individuo, mismos que aún en su interpretación actualmente sigan siendo un problema viral. Por lo tanto de acuerdo a Laval (2004) la evolución originada por los avasallantes cambios políticos, sociales, culturales, políticos, educativos (en sus diferentes reformas educativas), han propiciado una desconstrucción de una propuesta concreta en la acción pública, generándose que en el territorio nacional se de una fragmentación y desigualdad que aún en este siglo XXI va en aumento, que de acuerdo al Laval lo único que logra es que el modelo burocrático se manifieste en su máxima expresión, lo que da como producto una desconexión entre educación y sociedad, primordialmente entre los ideales democráticos de justicia y educación, debido a que estos no se generan. Laval (2004) planteó que el desarrollo de capacidades de auto organización colectiva en torno a un sentido ético que se comparta con toda la sociedad, se ve invadido por los intereses, objetivos y requerimientos empresariales que además son interiorizados por los prestadores de servicios sea cual sea la profesión, lo que propicia que los mecanismos de control y prescriptivos vayan en aumento afectando con ello también el trabajo docente al diluirse este en el mercantilismo y en la tecnocracia, semejante a un centro de servicios cuyos intereses son totalmente particulares, en pos de una ventaja personal, reduciéndose a la utilidad y a la rentabilidad de los servicios en este caso de la profesión docente, lo que nos lleva a retomar las propuestas revisadas de Schalock, Verdugo, Sen, Tirzo, López Melero, Loon, ONU, OMS, IDH, entre otros, quienes plantean de formas diversas pero todas coincidentes en que la Calidad de Vida es un conjunto de condiciones y materiales que dan paso a que se desarrollen y aumente o expandan los valores que se requieran para la convivencia absoluta y digna de todos y cada uno de las personas que habitamos, los continentes, países, ciudades, distritos, comunidades, es decir absolutamente de toda la humanidad.

Lo que nos lleva a pensar que las necesidades elementales, están completamente satisfechas, no hay injusticias, existe un estado de derecho, que respeta los derechos sociales, concordando y validando las formas democráticas de convivencia, que no permiten excluir a los ancianos, a la mujer, no hay discriminación de género, prevalecen servicios de salud de excelente calidad que no permiten que la gente

muera por falta de servicio , no hay hambruna en ningún país, la educación es para todos.

Pero la realidad actual en este Siglo XXI, muestra que en el campo de la salud la atención sanitaria no es equitativa, hay toda clase de discriminación de género, desigualdad para la mujer o el anciano, falta de empleos dignos ya no se diga bien remunerados, en lo educativo si bien la educación es para todos y que se ha logrado que las acciones institucionales implementadas por el gobierno buscaron erradicar el analfabetismo, por medio del INEA (Instituto Nacional para la Evaluación de Adultos) esta meta aún no se logra, tal como fue manifestado por Emilio Chuayffet Secretario de Educación Pública (SEP) del actual sexenio del Lic. Enrique Peña Nieto, el 24 de mayo de 2014 en el Programa de Radio "Imagen Radio" cuya información proporcionada fue la siguiente: En el 2010 había 6.9 millones de analfabetas en el país, el cual de acuerdo al Censo Nacional de Vivienda (2010) no disminuyó por el contrario aumento la cifra a 600 mil personas en los últimos tres años. Así mismo el INEA durante el sexenio del Lic. Felipe Calderón los adultos que no sabían leer y escribir fue paulatinamente a la baja llegando a 5.3 millones, dato que no concuerda con los datos emitidos por Chuayffet en su entrevista de radio, así mismo el titular de la SEP agregó que a los datos debían sumarse los ocho millones de analfabetas funcionales⁵⁴ que aprendieron a leer y escribir pero que no ponen en práctica esas habilidades o simplemente las olvidaron retrocediendo nuevamente al analfabetismo, concluyendo con ello que son 15 millones de analfabetas en un país de 112 millones de habitantes, cifra alarmante porque significa más del doble de los 6.7 millones que registro el INEA en la década de 1970 del siglo XX.

Dichos datos ponen de manifiesto que sigue habiendo fracaso escolar, que no existen aún en este siglo XXI las condiciones necesarias tanto físicas como laborales y remunerativas para los docentes y el estudiantado, debido a que se han convertido en sociedades de mercado y de consumo, que ofrecen oportunidades de ocio y de cultura que si bien son parte importante de los indicadores de Calidad e Vida tienden a subordinarse a las exigencias consumistas en perjuicio del bienestar y de la posibilidad de vivir una vida de calidad. Por tanto no se puede separar bajo ninguna circunstancia la educación de la Calidad de Vida, pero sustentada en una jerarquía de valores que se compartan por la comunidad que conduzca hacia el ideal de vida que se pretende para toda la humanidad y que así como se intenta dar un significado al término Calidad de Vida que se ha vuelto polisémico, así se debe reconocer que los

⁵⁴ Se le denomina a la incapacidad de un individuo para utilizar su capacidad de lectura, escritura y cálculo de forma eficiente en las situaciones habituales de vida. Se diferencia del analfabetismo en sentido estricto en que éste supone la incapacidad absoluta de leer o escribir frases sencillas en cualquier idioma.

actores educativos son diversos y por lo tanto no se pueden limitar a la familia o a la escuela, lo que hace que como tarea primordial exista una coordinación entre todos los involucrados exista corresponsabilidad, en todos los sistemas (micro, meso, exo y macro), de manera que la ciudad, el pueblo, cada uno de los estados que conforman un país sean concebidas como comunidades educativas y de socialización no solo de una persona, sino de todas. Interés que también fue compartido por la psicopedagogía, el cual es revisado en el siguiente apartado.

2.2 Campo de estudio de la Psicopedagogía

Para examinar los antecedentes del campo de estudio de la psicopedagogía iniciaremos a partir del último cuarto del siglo XIX, ya que se observaron dos momentos relevantes: el primero fue un aumento del intervencionismo estatal para asegurar la estabilidad del sistema y el segundo transitó a una interdependencia en el aumento entre investigación y técnica, que permitió que la ciencia fuera la primera fuerza productiva, por lo que la educación se volvió el medio idóneo de apropiarse de los conocimientos, conductas, costumbres, etcétera que se han ido acumulando, así como la cultura aportada por los ancestros, para transformar nuestra realidad y aportar al futuro, impactando los movimientos políticos, económicos y sociales, que se reflejo cuando la educación dejó de ser elitista para volverse popular, ya que la capacitación fue un elemento importante para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, en este mismo siglo XIX después de la Revolución Francesa se introdujo definitivamente el concepto de escuela pública, sin embargo es en España fue donde se promulgo la primera ley que abordo con carácter general la Educación Primaria, está ley se conoció como Ley Moyano en 1857, la cual declaraba obligatoria la enseñanza primaria. Donde se observo al mismo tiempo que la educación se veía impactada por el desarrollo científico de la física y la química y la medicina. Moreu y Bisquerra (2002), ubico como consecuencia de los procesos que, durante el siglo XIX dieron paso a la fundamentación de una nueva psicología, calificada por los postulados epistemológicos la época científica, así la primera síntesis del discurso psicopedagógico contemporáneo daba paso a hechos importantes como son en primer momento, la generalización de las corrientes del biologismo, los cuales buscaban crear y desarrollar nuevos instrumentos teóricos y materiales, lo que conformó un importante avance tanto en la física como en la química, fortaleciéndose de manera relevante las corrientes del materialismo y evolucionismo. En segundo lugar y junto a ese biologismo generalizado, se situó la doctrina del positivismo

comtiano⁵⁵ la cual constituyó el fundamento teórico tanto de materialistas como de positivistas, esta asociación daría lugar al método científico positivo, que afecto en mayor o menor medida a las ciencias naturales y también a las sociales y humanísticas. De este modo los médicos fisiólogos fueron los que configuraron a la nueva psicología, que colocó en la práctica, distintas técnicas de experimentación psicofisiológica y psicométrica, dejando atrás las concepciones filosóficas que habían constituido el corpus de la psicología. Este tipo de profesionales constituyeron una generación de psicólogos. Dando paso a una nueva generación de médicos-psicólogos, lo que le dio a la nueva psicología ese carácter experimental y científico. En ese momento en contraposición a la corriente estructuralista, nació la corriente funcionalista⁵⁶ que inició con la aplicación de la psicología en las diferentes facetas, entre ellas la educación.

Al mismo tiempo a finales del siglo XIX se generó un gran interés por la infancia, donde las recomendaciones antes vertidas de Rousseau sobre el conocimiento del niño considerado individualmente, cobraba mayor fuerza y posibilidades discursivas, junto a ello se da la preocupación social por la salud, la integridad y la educación de la infancia, generándose dicho interés a nivel internacional, llegando a tal punto que todos los estudios sobre el desarrollo del niño estuvieron muy cercanos de constituir como ciencia la paidología, que para los anglosajones giraba en torno a los estudios del niño (*Child Study*). Esta expansión que se desarrolló en poco tiempo no era ajena para los docentes cuya preocupación iba en aumento, debido a que en sus aulas encontraban distintas patologías⁵⁷ en sus estudiantes, provocada por la generalización de la educación y sustentada en las políticas educativas de los países internacionales. De manera que las escuelas y las instituciones de beneficencia pública que acogían a niños desamparados o con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales; daban el acceso a médicos psicólogos, los cuales ofrecían nuevas herramientas para fijar la edad mental, el diagnóstico sobre la salud mental y criterios de clasificación de sus alumnos o acogidos, surgiendo el término normal y anormal, según el discurso de la época, así la propuesta para el niño considerado anormal era separarlo del aula, garantizándose su mejor tratamiento y educación, insertándolo en una institución especializada. Sin embargo en el siglo XIX investigadores como Ireland, Duncan,

⁵⁵ Wilhelm Wundt realizó trabajos sobre la psicología estructuralista (estudio de la conciencia) y su método de investigación (la introspección), lo que proclamó la independencia de la filosofía. Estos trabajos dieron origen a la psicología científica básica, pero no así a la psicología aplicada.

⁵⁶ La corriente funcionalista consideraba importante la psicología pragmática como la estructuralista, son ellos los precursores de la psicología aplicada o pragmática.

⁵⁷ Patología [*path(o)*- πάθος gr. 'padecimiento', 'sentimiento' + *-logí(ā)* -λογία gr. 'estudio' (sign. 1 'decir', 'razonar')] Parte de la medicina que estudia las enfermedades. Enfermedad, dolencia: Aún no le han diagnosticado la patología que padece.

Millard, Seguin (1846) creyeron que era posible educar al deficiente; otros como Down, West, Pinel, Esquirol (citados por Pérez y Prieto (1999), proyectaron que sí existía esa posibilidad, pero no en una educación normalizada, sin embargo Seguin (1846) fue quien determinó que tanto el idiota⁵⁸ como el débil mental podían ser educados e incluso llegar a desenvolverse normalmente; por lo que no considerar el aislamiento, comenzando así las investigaciones en retraso mental identificándose algunas características clínicas, cuya preocupación es su etiología y su prevención (Moreu et al., 2002).

Consecuentemente se produjeron dos discursos, por un lado el del positivismo y por otro el empoderamiento de la psicología experimental en el campo de la infancia, en estos años según Moreu et al. (2002) se producen una serie de aportes con el fin de buscar una consideración de la educación como conocimiento. Por lo tanto la ciencia de la educación, pedagogía científica o pedagogía experimental conformaban los discursos en Europa y América, a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, cuyas disertaciones contenían planteamientos claramente psicopedagógicos; ya que convergieron la biología, el positivismo y la psicología experimental alrededor de la educación, que buscaba su definirse como una pedagogía considerada como ciencia de la educación, pero no como pedagogía sino como una intromisión de las ciencias de la educación en la pedagogía. Paralelamente la fusión de las corrientes del estructuralismo, el asociacionismo y el funcionalismo, provocaron que la psicología educativa floreciera, dándose así el encuentro con la pedagogía, ya que el hecho de que el hombre como ser psíquico y espiritual, fuese el sujeto de la educación, revistió los agentes psicológicos sobre otros factores también presentes en el proceso educacional; en cuanto a que cada disciplina conserve sus contenidos propios, sin embargo, existía una tendencia hacia el psicologismo pedagógico y educacional que alimentó el desarrollo de la pedagogía experimental, lo que provocó que se perdiera la realidad de su naturaleza como sustantividad social y proceso cultural que trascendió a la esfera de lo meramente individual y objetivo del fenómeno educativo (Nassif, 1967).

Dicho desarrollo influyó tanto en la pedagogía como en la psicología, de manera que la conformación del campo de estudio de la psicopedagogía ha tenido un recorrido difícil y ambiguo debido a su cercanía primero con la psicología experimental o diferencial, después con la psicología educativa y en todo momento con la pedagogía.

⁵⁸ Idiocia: Término tomado del griego "idiotes", "ignorante, grosero". Actualmente equivaldría a retraso grave o profundo; imbecilidad: Tomado del latín "imbecilis", débil, lánguido, enfermo, de flaca inteligencia. Se aplicó a las personas con leve retraso y graves defectos de relación social; Debilidad mental: Considerada como simple retraso; Simpleza o retraso superficial: Desarrollo intelectual lento (Seguin, 1846).

En 1906 (principios del siglo XX) en Berlín se creó el Instituto de Psicología Aplicada, en el cual se organizó un seminario de Psicología Educacional a cargo de Claparède (1906) que considero que los estudios realizados por la psicología del niño se apoyaban en una psicología pura –con el fin de explicar los procesos y la actividad psíquica del niño- y de la psicología del niño aplicada a la pedagogía– abordarse desde problemas de naturaleza totalmente práctica, esto es la relación entre la psicología y la pedagogía, a lo que León (1967), planteó que la psicopedagogía era una disciplina a la vez teórica y práctica de la psicología infantil y del adolescente, pero que tenía también como objeto de relación inversa, que se proponía estudiar las modificaciones psicológicas determinadas por una acción. Las finalidades educativas que orientaron la acción del profesor era susceptible de ser afectada por los progresos de la psicología. Entonces correspondió de acuerdo a este autor, a la psicopedagogía ir aclarando los fines de la educación y la actividad del psicólogo que operaba en un medio escolar. Así la percepción de la psicopedagogía para León (1967) se dio en tres rumbos: el inicio fue la aplicación directa de la pedagogía de los conocimientos adquiridos en psicología infantil o bien, cómo objeto de estudio, es decir los fenómenos psicológicos que surgieron a partir de la educación escolar o bien, como una acción terapéutica en el campo escolar, a lo que Mialaret llamaba Pedagogopsicología o Pedapsicología o Psicología Educativa, con la finalidad de describir el conjunto de estudios de las conductas y procesos provocados o utilizados por la acción pedagógica. Es entonces que se conformó la Comisión Nacional de Investigación Pedagógica (INRDP, 1974) que se interesó por estudiar los problemas de la psicología y de la educación, esto se originó por la necesidad de esclarecer la noción de psicopedagogía, esta idea se conformó posteriormente al pensamiento de Rousseau quien en siglos anteriores señaló lo siguiente: *nosotros acompañamos al niño, cuando en realidad quién nos acompaña es el niño*; que marco la importancia de los resultados de la investigación psicológica, definiéndose las actitudes pedagógicas y contribuyendo a la formación de los maestros; sin embargo no se trataba de someter al estado de la práctica pedagógica al de los conocimientos psicológicos, ya que esto ocasionaría que se desvirtuará tanto a la psicología como a la pedagogía dándole un carácter normativo, que como ciencia no podía asumir, privando a la psicología del mismo carácter sin el cuál no puede existir, declarando que la psicopedagogía era ambigua en su definición, debido a que los profesores dentro de sus clases normales lo mencionaban explícitamente, en lugar de avocarse a enseñar la filosofía de la educación y la antropología social, lo que conformaba la realidad como un medio de formación pedagógica. De manera que los grupos de ayuda psicopedagógica (GAPP) que dependía de la Comisión Nacional de Investigación Pedagógica (1974),

declararon que la noción de psicopedagogía se debía ubicar como un reeducador en psicopedagogía, por lo tanto, era un profesor, el que debía cumplir con dos tareas, por un lado con la tarea de pedagogo y por otro no olvidar los objetivos terapéuticos de su acción Mery (1978).

Pero entonces el planteamiento fue el cómo precisar la psicopedagogía experimental, ya que está se definía como el estudio metódico de las reacciones de los alumnos a los procedimientos de enseñanza (Simón, 1924), o incluso como el estudio de las interacciones entre el escolar y los medios de los cuales la pedagogía se valía para alcanzar sus fines.

De manera que la estructura del quehacer psicopedagógico se centro como aprendizaje y en el modo en que se desarrollaban los individuos y, en los obstáculos que encontraban en el proceso de adquisición de nuevos aprendizaje, donde las intervenciones que desde la psicopedagogía se realizaban, iban encaminadas al apoyo necesario para superar las dificultades presentadas, así como a las actividades pensadas y planeadas hacia el logro de un aprendizaje mejor.

De tal manera que las áreas de la psicopedagogía se puntualizaron de acuerdo a Bisquerra (2005) en el desarrollo de seis áreas⁵⁹: **Área educacional**: nivel inicial, educación básica, educación media superior y superior Polimodal⁶⁰, no formal, virtual, especiales, artístico, domiciliario, a distancia, educación afectiva y en valores, pluralidad cultural, nuevas tecnologías, investigación e innovación educativa auto-esquemas, pautas de crianza, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida. **Área Salud**: hospitales, clínicas, consultorios, escuelas terapéuticas, geriátricos, obras sociales, situaciones de riesgo y desastre, tercera edad y ONG⁶¹. **Área Preventiva**: planificación y conducción de programas y tareas de prevención; así como también en la organización y evaluación de acciones administrativas, vinculándose directamente con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos, pero no solo se circunscribe al ámbito educativo. **Área Recreativa**: deportes, juegos, clubes de discapacitados, uso del tiempo libre.

⁵⁹ Es un conjunto de temáticas de conocimientos, de formación y de intervención.

⁶⁰ Esta definición prescribe que todos los jóvenes que cursen el nivel deberían adquirir irrenunciablemente los mismos saberes y las mismas capacidades que se relacionan con este fin, independientemente de su origen social, de su historia escolar previa, de su elección de modalidad u orientación y de su proyecto para el futuro.

⁶¹ Es una entidad de carácter privado, con diferentes fines y objetivos humanitarios y sociales definidos por sus integrantes, creada independientemente por los gobiernos locales, regionales y jurídicamente adopta diferentes estatus, tales como asociación, fundación, corporación y cooperativa, entre otras formas. Al conjunto del sector que integran las ONG se le denomina de diferentes formas, tales como organizaciones de la sociedad civil, sector voluntario, sector no lucrativo, sector solidario, economía social, tercer sector y sector social. Su membresía está compuesta por voluntarios y trabajadores contratados. Internamente pueden tener un bajo o alto grado de organización. El financiamiento de actividades, generalmente proviene de diversas fuentes: personas particulares, Estados y otras Administraciones Públicas, organismos internacionales y empresas.

Otras áreas: Empresas (reconversión vocacional-ocupacional) cuya disciplina está dirigida a la acción, la cual hace uso de modelos y estrategias que apoyen al proceso de interpretación y de actuación profesional, dirigiéndose a todos los sujetos, ámbitos, aspectos y contextos a través del ciclo vital, colocándose el énfasis en lo social y en lo educativo e Instituciones de seguridad social. **Área Jurídica** (mediación, minoridad y familia), editoriales, organismos de acción social e instituciones culturales en aspectos relacionados con su profesión (Coll, 1996); ello debido a su relación con los cambios y las transformaciones de la realidad, así la concepción holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva, permitió ofrecer las ayudas necesarias, pero también medir la interrelación, lo que generó una importante evolución social (Bisquerra, 2005). **La sexta área** era la intervención psicopedagógica⁶², que era un conjunto de actividades que ayudaban a dar solución a situaciones establecidas y a prevenir la aparición de otras; colaborando con las instituciones, para que el trabajo educativo y de enseñanza fuera cada vez más dirigida a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, así la intervención psicopedagógica se volvió un proceso integrador⁶³ e integral⁶⁴; ya que suponía identificar que acción era posible realizar, según los objetivos y contextos a quien iba dirigido, guiándose por los principios de prevención, desarrollo y de acción social, privilegiándose las distintas áreas de acuerdo a las circunstancias, sociales, económicas y políticas de acuerdo a su tiempo y a sus necesidades.

Según Trigwell y Prosser (2000), los profesores que concebían al aprendizaje como información, pensaban la enseñanza como transmisión de la información y enfocaban su docencia en base a estrategias centradas en el profesor. Por el contrario, los que comprendían el aprendizaje como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, admiten la enseñanza como la ayuda a los estudiantes a desarrollar y transformar sus concepciones, retomando para ello las concepciones del mismo alumno y enfocando su docencia en base a estrategias centradas en el estudiante. Lo que permitió observar tres momentos en la línea del tiempo que respondieron a la conformación de los enfoques teóricos de la psicopedagogía los cuales tienen un sincretismo con el campo de la diversidad:

⁶² Proceso de acción continuo y dinámico, de optimización y transformación social, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo el ciclo vital, que se desarrolla a través de una acción sistemática y contextualizada, cuidadosamente planificada y evaluada y con un carácter fundamentalmente social y educativo, cuya principal finalidad es la de mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de dinamización social.

⁶³ Hace que alguien o algo pase a formar parte de un todo, es decir, recoge todos los elementos o aspectos de algo.

⁶⁴ Dicho de cada una de las partes de un todo: que entra en su composición sin serle esencial, de manera que el todo puede subsistir.

En (1956-1970) Abordaje psicométrico-Reeducativo, cuyo interés se ubico en lo individual, en los problemas que el sujeto podía tener para aprender y que son manifestados en la escuela, en la educación sistémica. Donde la entrevista personal es la técnica característica. Para (1970-1989) Abordaje clínico-asistencial influido por el psicoanálisis, reconociéndose la subjetividad del sujeto en su singularidad, incorporándose la consideración del contexto familiar no solo escolar. Finalmente (1990- en adelante) Abordaje interdisciplinario y Transversal el cual se vio fuertemente influido por los cambios socioculturales, políticos, económicos, sociales entre otros así como por el paradigma de la complejidad, donde el sujeto no solo interesaba en lo individual, ahora debía incluirse en lo macrosocial para así poder comprenderlo y proporcionarle una adecuada atención psicopedagógica, ubicándose nuevas mediaciones sociales que permitieron ampliar las posibilidades subjetivas del aprender como la tecnología, el Internet, las nuevas tecnologías de comunicación, etcétera (Müller, 1995).

Así según Martínez (2002), los ideales que configuraban una parte de la realidad y que constituían una forma aplicada de la teoría, permitieron el diseño, aplicación y evaluación de distintas estrategias de intervención que se basaban en lo biológico, psicológico, social. Lo que faculto observar que la psicopedagogía surgió como una propuesta de orientación para ayudar al individuo a ubicar de acuerdo a sus características su verdadera vocación. Donde los dominios de estudio de la psicopedagogía, debía fundamentarse como cualquier disciplina⁶⁵ en áreas como la biología, la psicología y los aspectos sociales para fundamentar y darle su carácter científico, ello dependería de la problemática u objeto de la intervención y de los destinatarios, de manera que los ámbitos de intervención se subordinó al surgimiento de la demanda y de las estrategias de intervención dentro de los ámbitos⁶⁶ de intervención se inició en el ámbito biológico, Müller (1995) propuso que este enfoque estaba vinculado con el Sistema Nervioso Central (Lesión Cerebral) y cuando un alumno se veía afectado presenta trastornos de tipo perceptivo, motriz, pensamiento conceptual, lingüísticos, de conducta, con o sin bajo rendimiento intelectual, es decir, con una inteligencia normal. Estas disfunciones neurológicas podrían ser del tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas, siendo las más estudiadas las lesiones cerebrales que ocasionaban dificultades en el aprendizaje.

⁶⁵ La disciplina es un comportamiento humano, el cual se produce con una cierta libertad que se rige a partir de leyes o reglas en determinadas circunstancias. Puesto que la educación de un sujeto se da en múltiples situaciones, fundamenta el por qué una sola ciencia se vea imposibilitada para comprender las complejidades de las condiciones que se imponen, así la psicopedagogía recoge un conjunto de disciplinas las cuales buscan cumplir con el objetivo de formar sujetos para el desempeño de una actividad escolar precisa (Zambrano, 2006).

⁶⁶ Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí.

Es así que Myers y Hommill (1991) proyectaron que la disfunción cerebral mínima era vital en cualquier estudio de las dificultades del aprendizaje, lo que hizo necesario que el docente comprendiera el significado de disfunción cerebral mínima, las relaciones existentes entre los distintos tipos de disfunción cerebral mínima, así como la relación entre éstas y las dificultades de aprendizaje. Esa relación entre disfunción cerebral mínima y los trastornos de aprendizaje para Paine (1968) dejó claro que las manifestaciones limítrofes que tenían relación con el concepto de problemas de aprendizaje, no incluía a niños con deficiencia mental, ceguera, problemas auditivos o parálisis cerebral ya que no se incorporaban en la categoría de problemas de aprendizaje, por tanto para que exista esa inclusión se debía esta manifestar claramente como una disfunción cerebral y un desempeño escolar inesperadamente bajo y que además tuviera relación con dificultades específicas en los procesos básicos del aprendizaje.

Otro aspecto del carácter biológico fue el retraso madurativo, que se expresaba por la lentitud momentánea del ritmo de adquisición de los aprendizajes, se detectaba porque los caracteres biológicos de inmadurez eran diferentes a la edad cronológica, porque se presentaba una perturbación madurativa-funcional, que provocaba trastornos en especial en el área del aprendizaje de la lectura y la escritura. Autores como Alzate (2002) propusieron que los problemas de aprendizaje⁶⁷ se debían a factores genéticos y a factores pre - peri y pos natales⁶⁸ por lo que para la psicopedagogía era de vital importancia conocer los aspectos de tipo psicofisiológico que originaban los problemas de aprendizaje. Desde el ámbito psicológico se dio la posibilidad de comprender las bases psicológicas del aprendizaje, por lo que se hizo inevitable que el maestro conociera los procesos psíquicos más importantes como son los procesos cognitivos, emocionales y volitivos.

Es así que dentro de los cognitivos se ubicaron la atención, que era fundamental en el éxito escolar de los alumnos, porque actuaba repetidamente sobre objetos y estímulos o fenómenos influyendo en el aprendizaje o en el comportamiento del alumno, porque es la concentración sobre una mínima porción de impresiones y que estaban vinculadas con otras actividades mentales, por lo que se hizo ineludible que el docente comprendiera que el niño con déficit de atención no aprendía de las experiencias sociales (maestro, padres, compañeros), lo que obligaba a conocer y discernir las características de este tipo de alumno, como era la falta de discapacidad

⁶⁷ Samuel Kirk en 1962 señaló que un problema de aprendizaje se refería al retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más de los procesos referentes a: lenguaje, habla, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares.

⁶⁸ Hace referencia a los aspectos biopsicosociales, involucrados en la concepción (pre), desarrollo de la gestación (peri) y a las condiciones del nacimiento del niño (pos).

para discriminar estímulos poco relevantes, incapacidad para sintetizar diferentes fuentes de estímulos, resistir a la fatiga, dirigir adecuadamente la atención, o inhibir la respuesta espontánea. Otros elementos considerados eran la sensación, percepción, memoria, pensamiento, imaginación y lenguaje; En los emocionales se ubicaron las vivencias humanas, ya que estaban ligadas a la actividad y a la conducta del alumno ya que cuando existía fracaso escolar originaba emociones y sentimientos negativos que se manifiestan en problemas conductuales principalmente, por último los procesos volitivos se enfocaron a la actividad del alumno ya que intervenían como un regulador de la conducta, frenaban impulsos y aspiraciones, previendo toda conducta impulsiva, por lo que la actividad volitiva ejercía un control sobre la persona controlando los impulsos involuntarios suprimiéndolos, así el docente debía influir en el desarrollo adecuado de la independencia, decisión, perseverancia y autodominio.

La alteración en cualquiera de estos procesos producía un desequilibrio mental en el individuo, en el alumno y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este conjunto de áreas y ámbitos al sistematizarse, permitió analizar las prácticas psicopedagógicas, coincidiendo parcialmente con lo que Coll (1989) manifestó, al delimitar que cada eje debía comprenderse, como un contínuum que en conjunto, proveían un marco conceptual para entender el vasto espectro de las prácticas psicopedagógicas, dentro de este, se ubicaron distintas teorías que han permitido tener un abanico de posibilidades de intervención. Donde cada vez es más difícil dar cuenta de la formación y la pertenencia disciplinaria. Las preguntas sobre el conocimiento en general, y las prácticas en particular, han cruzado varias fronteras, diversificado el campo y las competencias profesionales entablado un diálogo entre sí y con cada cultura y contexto.

De manera que las producciones contemporáneas de diversas disciplinas como los fomentados en el campo de la investigación científica, la reflexión filosófica, las implicancias filosóficas de la física cuántica y de la teoría del caos, los variados enfoques de la complejidad, las redes sociales, los temas de género contemporáneos; se situaron en un mundo (convulsionado) que se caracterizaba por sus interconexiones a nivel global, enlazando fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, ambientales, económicos, todos recíprocamente interdependientes. Todo ello implicó que cualquier perspectiva teórica y por ende profesional necesitaba ser amplia o ampliada, más holística y ecológica.

Esto requirió una nueva visión de la realidad en general y de la psicopedagogía en particular, ya que existían mutuas influencias entre el ambiente y el comportamiento y, que las prácticas, al evaluar, intervenir o pronosticar; implicaban considerar

sistemáticamente, los procesos a través de los cuales los ambientes afectaban el curso del desarrollo y naturalmente de los aprendizajes.

Es entonces que a mitad del siglo XX se reconoció a la psicopedagogía como una disciplina científica que abordaba tanto los aspectos educativos y médicos, de manera que al estudiar y trabajar la psicopedagogía en interacción con procesos de enseñanza-aprendizaje y sus problemáticas, se definió como la ciencia que permitió estudiar a la persona y su entorno, en las distintas etapas de aprendizaje que abarcaba su vida. Ageno (1992), Arzeno (1995), Butelman (1991), Dabas (1986) Levy (1992); Lajonquière (1992); Matteoda et al., (1993); Perkins (1995); Vinh-Bang (1990) coinciden con Coll (1989) al plantear que las intervenciones psicopedagógicas eran de naturaleza diversa y que podían ser sistematizadas en distintas áreas y ámbitos. Las prácticas psicopedagógicas se centraron en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje o, en la intervención de la problemática del aprendizaje, incluyendo aspectos perturbados y preservados. La intervención se dirigió entonces alternativamente a sujetos, singulares o en grupos, pertenecientes a sectores poblacionales circunscriptos, lo que hizo necesario ver su reflejo en las prácticas psicopedagógicas a partir de ubicar la problemática u objeto de la intervención, así como a los destinatarios; ya que al definir los conceptos de enseñanza y aprendizaje escolar, se requería plantear la diversidad en el empleo de métodos y técnicas de trabajo que dificultaban su definición concreta o punto de conflicto es su desarrollo histórico, paralelo e interrelacionado, entre distintas disciplinas, como son la psicología de la educación, la psicología evolutiva, la educación especial o la orientación entre otras Tello (2007). Cuyos objetos de estudio de la pedagogía diferencial fueron: En relación a las edades (preescolar, primaria, secundaria, educación media, universitaria, adultez y vejez; con respecto a las unidades sociales (educación, familia, institucional y ambiental); en cuanto a las deficiencias (físicas, psíquicas, sociales, intelectuales, interculturales, del lenguaje, etc.).

Por tanto la psicopedagogía tenía un campo de acción multidisciplinario, donde en la actualidad sigue está confluencia de disciplinas que determina el éxito o fracaso del estudiante en cualquier nivel educativo, es así que al estudiar y trabajar la psicopedagogía con procesos de aprendizaje y sus problemáticas, se vuelve ineludible el definir el concepto de enseñanza-aprendizaje, así como las áreas⁶⁹ y ámbitos de conformación.

⁶⁹ Conjunto de materias o conocimientos relacionados entre sí y que son propios de una actividad o disciplina

Enseñar⁷⁰ es considerar de manera intencional decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseña, en qué momento del desarrollo del niño es conveniente enseñarlos y de qué forma es beneficioso enseñar esos contenidos para que sean aprendidos (Monereo et al, 1997), la enseñanza profesional según Haberman (1991) se requería de un nivel de madurez en el docente que le permitiera mantener una distancia de los demás, como sujetos cognitivos, particulares, cuyo desarrollo y aprendizaje fuese capaz de responder a características diversas a las de la persona que aprenden, en el que el aprendiz debía apropiarse de aquello que a él le funcionara para aprender, ya que un contenido no era forzosamente lo mejor para que sus estudiantes aprendan cierto tema, porque si se consideraba la noción de enseñanza, en su significación original (comunicar algo a alguien para que lo aprenda), era posible traspolarlo a la función mediadora que realizan los adultos con los integrantes más jóvenes de la comunidad, es decir, el aprendizaje que proporciona la educación informal que carecía de rigor teórico, de sistematización metodológica y de intencionalidad que generalmente caracterizaba la práctica profesional; donde lo común estribaba en la aplicación de mecanismos de guía o tutelaje que orientaban al aprendiz hacia una habilidad cada vez mayor (Kaye, 1982). Sin embargo no porque una persona pueda hablar, escribir o investigar sobre un tema significaba, que el individuo este también capacitado para enseñar a otros, por lo que se requería formar profesionales competentes que además de dominar su materia, fueran capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas sobre el como diseña su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles.

Es así que el aprendizaje se definió como un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones, manifestadas como consecuencia de la práctica. Pero el aprendizaje escolar, al que se hace referencia, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, con una actividad y un método de enseñanza, que posee las características del que aprende, con los procesos y estrategias que utiliza el que aprende y, con unos resultados que se obtienen al aprender. Ya que no todos los sujetos aprenden igual (de ahí las diferencias individuales), efectivamente todos hacen uso de los procesos con que trabajan la información y, por lo general, se generan resultados del aprendizaje que contienen el conocimiento nuevo construido a lo que Alfonso (2000), Gagné (1985) y Pozo (1990) plantean que cualquier situación de preparación debía ser analizada a partir de sus componentes básicos: Primero por los

⁷⁰ Enseñar (del latín *insignare*, señalar) se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas es decir procedimientos, que se consideran apropiados

resultados de la instrucción o contenidos, que hacía referencia a lo que se aprende o a lo que cambia como consecuencia de la formación; por lo que Pozo (1996) propuso una clasificación que se basó en cuatro resultados que son vitales en el estudio: conductuales, sociales, verbales y procedimentales que a su vez se subdividían en tres categorías cada una, las cuales producían un total de doce resultados diferentes del aprendizaje humano. En los resultados conductuales, se ubicó el ingreso de sucesos y conductas y las teorías implícitas del individuo. En el social, distinguió entre la asimilación de habilidades sociales, de actitudes y de representaciones sociales. En el práctica verbal, se halló el aprendizaje de información verbal, de comprensión de conceptos y de cambio conceptual.

Por último en la adquisición de procedimientos se ubicaron los aprendizajes de técnicas o secuencias de acciones realizadas de modo rutinario para alcanzar siempre el mismo objetivo, aprendizaje de estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea y estrategias instruccionales o de control sobre los propios procesos de aprendizaje. Estos tenían su fundamento en los mecanismos cognitivos que eran responsables de que se produjeran tales cambios, así Pozo (1996), subrayó como principales procesos auxiliares del aprendizaje la motivación (atribución, expectativas, etc.), atención (selectiva, sostenida), recuperación y transferencia (memoria de trabajo, conciencia y control de los propios mecanismos de aprendizaje, metacognición⁷¹). Tercero las condiciones de la preparación, que posibilitaran se colocara en función dichos mecanismos cognitivos, por último en cuanto a las variables más importantes que se podían considerar para restablecer las condiciones del aprendizaje, Pozo (1996) destacó como imponderable la cantidad de práctica y su distribución temporal (distribuida o intensiva) y, el tipo de práctica (repetitiva, reflexiva) e interacción y cooperación entre los alumnos. Desde esta mirada se propone una responsabilidad compartida del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir entre el docente (que ha de enseñar a aprender) y el alumno (que debe aprender a aprender) en muchos momentos del proceso esto no se producía como lo esperado y es entonces que de acuerdo a lo descrito es como se desarrollan las áreas y ámbitos de la psicopedagogía.

Por ello fue fundamental institucionalizar la formación psicopedagógica, ya que proporcionaba respuestas en cuanto a que sucede cuando aprende un sujeto, en lo que para la pedagogía es la educación del otro, así mismo se nutría de múltiples disciplinas, como ya se ha planteado, todas tenían un fin común “el formar sujetos

⁷¹ La meta cognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.

para el desempeño de una actividad escolar concreta Zambrano (2006). Es por tanto vital, el considerar que se recogían prácticas y teorías, que permitieran al docente no solo incorporar a su quehacer, maneras distintas de preparar a nuevos profesionales para afrontar las diversas problemáticas que se presentasen, también él mismo maestro debía ser capaz de trabajar de manera multidisciplinaria, cuya labor tradicional, ha sido alineada a un trabajo cooperativo el cual no favorecía el intercambio rico de experiencias y saberes que permitieran desarrollarán nuevos aprendizajes significativos en sus alumnos, ni en su quehacer docente, así como en su práctica frente a grupo.

Entonces la psicopedagogía, (Definición dada en la FAP “Federación Argentina de Psicopedagogos, BsAs” Baeza, 2010), es una ciencia claramente transversal, que se ocupa del aprendizaje humano en todos los contextos y en cada una de las franjas etarias donde éste se desarrolla, sistemática o asistemáticamente. Como disciplina científica con pleno derecho, inserta ya en todo tipo de organizaciones, colabora con su diseño inteligente y el pleno desarrollo de los procesos de aprendizaje, individuales y organizacionales que allí se den. En México, a mediados del siglo XIX y principios del XX, también compartió el afán europeo y estadounidense de experimentar y de medirlo todo; situación que encontró su finalidad en la educación que cada gobierno proponía para sus planes y programas de estudio. Es en los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI hasta la actualidad, que los psicopedagogos se desenvuelven desde la atención casi exclusiva de los llamados trastornos de aprendizaje, hacia otros espacios sociales con una clara tendencia a la prevención o detección e intervención temprana frente a posibles disfunciones y, al hacer frente -reflexivamente- a los vertiginosos cambios que son desafíos cotidianos (cambios internacionales y nacionales en el transcurrir del tiempo), que fueron de la mano de la mutación vertiginosa socio técnica, que también afronta a todo el sistema educativo.

Muy cercanos a la idea de una educación expandida en el sentido que la instrucción se da siempre, en todo momento y en todo lugar. Desde esta historia y considerando los tiempos actuales, se debió pensar en el rol psicopedagógico como un espiral, con una constante redefinición, en relación a su objeto de estudio y practicas de intervención: el aprendizaje, sus vicisitudes y obstáculos; donde la tarea primordial fue y es: “Construir espacios subjetivos y objetivos donde la autonomía del pensamiento sea posible”. Para ponderar a la psicopedagogía como un campo de prácticas y, desde ahí abrir espacios donde lo creativo sea posible; es así como el trabajo en psicopedagogía se entrelaza en tres Saberes: saber, Ser, saber Conocer y saber Hacer.

A lo que Coll (1999, p.33) refirió que la Psicopedagogía como disciplina de la educación y salud mental suponía:

“Un espacio profesional cuya actividad fundamental tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes, con las intervenciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y, en general, con las actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor; podemos decir que el trabajo psicopedagógico está estrechamente vinculado con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos.

De acuerdo con esta caracterización, el espacio profesional de la psicopedagogía no está circunscrito a la escuela y a la educación escolar. Todos los procesos educativos, independientemente del contexto institucional en el que tienen lugar - instituciones escolares, familias, empresas, centros de educación de adultos, centros de formación y capacitación, asociaciones laborales y comunitarias, centros recreativos, medios de comunicación, etc.-, son en principio susceptibles de formar parte del campo de actuación de los profesionales de la psicopedagogía”

De acuerdo a Coll (1999) podemos inferir que el objeto de estudio de la Psicopedagogía quedaría definido por sus prácticas, entendidas éstas como un modo particular de intervención en el campo del aprendizaje, cualquiera que sea el sistema que lo origina. Pensar en el sujeto de hoy en situación de aprendizaje es tratar de atender las posibilidades de cada según su etapa evolutiva y contexto relación, para adecuarse al mundo actual, asumiendo las contradicciones que los cambios producen y que obstaculizan dicha adaptación; como las que presentan las demandas psicopedagógicas derivadas de la modernidad, donde no solo se habla y se piensa en una Psicopedagogía Clínica, las demandas que surgen actualmente provienen de diferentes ámbitos, encontrándose Psicopedagogos insertos en organizaciones laborales, empresariales, salud preventiva, medicina gerontológica, equipos de neuropsicología, asesoramiento institucional educativo y ONG, proyectos editoriales, recreativos, de tercera edad, etc.; incluso los ámbitos tradicionales como la escuela y la salud mental plantean demandas diferentes a las que tradicionalmente hacían; la demanda hoy es, no solo por el alumno que no aprende, sino también se requieren asesoramientos y supervisiones institucionales, capacitaciones, intervenciones en situaciones de conflicto, entre otras. Se abarcan otros sistemas como son familia, instituciones educativas y socio comunitarias, empresa, etc.

Lo que hizo necesario según Chiappori (2004) salir de la mirada “niño – sujeto de aprendizaje” y re-confirmar la posición circular, interaccional y espiralada de nuestro objeto de estudio el aprendizaje; para romper con el imaginario social de “el Psicopedagogo y el niño que no aprende” dirigiendo la concepción del espacio profesional de la psicopedagogía hacía aquél, en el que confluyen un conjunto de saberes y conocimientos, que permiten dirigir la actividad hacia la manera con que los sujetos- personas aprenden, cualquiera se la etapa evolutiva, como aprenden, se desarrollan e interactúan con las dificultades y problemas que encuentran, cómo llevan a cabo nuevos aprendizajes, con intervenciones dirigidas a superar dichas dificultades, para que aprendan más y mejor. Esto supone salir de la mirada “uno a uno” para dar lugar a una mirada holística de la realidad o mejor dicho de “las realidades y sus contextos de interacción”. La interrogante ¿desde dónde y cómo?, permite entonces crear y abrir espacios, a partir de pensar elaborar, abordar, crear y, recrear las capacidades de aprendizaje y competencias cognitivas propias del ser humano, generándose intervenciones interdisciplinarias, que alienten el trabajo en equipo, para crear contextos de colaboración profesional e institucional, que incidan no solo en las habilidades de los alumnos, también en el prácticas docentes, aspecto revisado en el apartado 2.3.

2.3 Posturas hegemónicas y su incidencia en las prácticas docentes de psicopedagógica

De acuerdo a Martínez (2004) los modelos⁷² de docencia son acciones extendidas en la cotidianidad, en los docentes de todos los niveles educativos las acometen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde ciertas guías, estando en articuladas y fundamentadas en la teorización, que permiten a los educadores, ejercer su profesión con mayor o menor éxito. Dicho conocimiento del hacer pedagógico, están enunciados difusamente y obedecen a diversas necesidades de campos totalmente distintos Oser y Baeriswyl (2001); sin embargo no son nuevos para los teóricos de la didáctica, ya que históricamente el hacer del profesor fue considerado, como el ámbito de aplicación de lo aprendido a lo largo de varios años de formación profesional, lo que

⁷² De acuerdo a Escudero un modelo es una representación simplificada de la realidad, desde la filosofía vendría definido como interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos Rus (1999), para Rodríguez es como una imagen homeomorfa de un objeto de un objeto, entendiendo por homeomorfo que la reproducción no es multívoca (varios significados, o interpretaciones), pero que tampoco se incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse, lo que nos lleva a concluir a partir de las definiciones anteriores que se trata de una abstracción de la misma, contiene algunas dimensiones significativas y esenciales de la realidad, no tiene todas las discriminaciones que podrían hacerse, éstas se relacionan de acuerdo con algunas reglas, sus finalidades son diferentes, guarda una determinada relación con la teoría y, están abocados a la acción.

supuso implícitamente considerar a la práctica y, al hábitus⁷³ pedagógico, como un apéndice de la formación teórica previa, para la construcción progresiva y reflexiva; así mismo se llevo a cabo sin relación previa con los contextos institucionales y áulicos, en los cuales tendría lugar la acción, a lo que Edelstein y Coria (1995) llamaron impronta formal por la ausencia del cotidiano escolar como espacio en el que las practicas se despliegan.

Cabe subrayar la importancia de diferenciar entre formación docente y ejercicio didáctico; Achilli (2001) planteo que la primera es un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la conformación de sujetos docentes/enseñantes. Resultado clave a esa definición la noción de quehacer docente en un doble sentido, en principio como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo y, también como apropiación de la tarea del docente, sobre el inicio, perfeccionamiento y actualización de dicha pericia Achilli (2001). Considerándose que la idea de destreza del maestro implicaba el manejo pedagógico, pero además conllevaba otro conjunto de actividades, interacciones, relaciones, que especificaban al sujeto docente en determinadas condiciones institucionales y socio históricas, por lo que Sanjurjo (2002) percibió la formación como trayecto, en la medida que estima un proceso iniciado anterior al ingreso de las/os futuras/os docentes a la institución formadora y que se prolonga a lo largo de la vida profesional. Es así que Davini (1995) definió la práctica docente como un proceso que implicó una construcción que estaba atravesada por tradiciones de formación históricamente determinadas y, por experiencias y recuerdos escolares individuales, saturados de éxitos y de fracasos, de mitos y de rituales, de formas de sentir y percibir. Lo que configuro las tradiciones de formación, entendiéndose por ello. Ciertas representaciones de pensamiento y acción de matriz histórica que se conservan a lo largo del tiempo en diversas acciones cotidianas de la enseñanza y del aprendizaje. De manera que Davini (1995) hizo referencia a que las biografías escolares, eran el resultado de complejas internalizaciones vividas durante la etapa escolar, que a su vez generaron un “fondo de saber” que regula el quehacer del maestro.

Jara (1986) abordo la investigación de las prácticas docentes, desde un proceso de construcción-apropiación del conocimiento, que parte de un uso concreto, inmediato y significativo de los sujetos, cuyo elemento primordial es la reflexión para volver a ella y transformarla, por tanto una experiencia formativa debería de acuerdo a Jara, arrancar de la pragmática, en cuanto a las expectativas, intereses y necesidades alrededor de

⁷³ De acuerdo a Bourdieu el Habitús explica como las entidades humanas se adaptan a su realidad, a los sistemas, a las estructuras, a su complejidad y conflictividad. Ya que presupone un cierto grado de elección de cómo se produce esa adaptación, por lo que es la base de los cambios sociales.

la formación que se desea obtenga el alumno, en este caso, en el campo de la psicopedagogía (Jara, 1986). Para Ejea (2007), dicho ejercicio mentor consistió en un conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que al manifestarse como binomio, podían ser descompuestas en fases sucesivas de la docencia y la adquisición de conocimientos.

Cabe hacer mención que la diferencia entre ambas es sutil y analítica, por consiguiente en la realidad son procesos ensamblados, salvo la autodidactica, dicho lo anterior, el desarrollar una praxis (reflexionada); de acuerdo a Sánchez (1995), significó un retornar al punto inicial, pero no vuelve a su estado original, luego entonces desde una mirada cualitativa es distinta, porque el retornar a la práctica, implicó una comprensión de los aspectos que subyacen en ella. De Moura (2000) intuyó una inmediata conexión con el trabajo docente, al establecer que para que existiese una educación de calidad esta debería combinar la teoría con la práctica, porque ésta última dota de significado a la teoría, la concreta, permitiendo un conocimiento más profundo de los conceptos. Esto de acuerdo a De Moura reasigna a la teoría, al separar la formación ocupacional de la rutina manual y repetitiva, lo que le otorga una transcendencia más amplia posibilitando la adaptación del aprendizaje, de una situación a otra.

Para autores como Alliaud y Duschatzky (1991) el trabajo docente tuvo diversas connotaciones, no obstante para ellos, la imagen del docente ha sido vértice central para el Sistema Educativo, de manera que “El maestro se define “objeto” de posibles transformaciones a futuro (a ser modificado) y, en tanto “sujeto” promotor e implementador de dichas transformaciones” (Alliaud y Duschatzky, 1991: 7). Rivas (1998) considero la labor del profesor como parte de los procesos sociales de producción, que se configura por un lado como un conjunto de circunstancias construidas a través del tiempo y, como una respuesta individual a las exigencias sociales e individuales. Así desde los planteamientos de autores como De Moura (2000), Alliaud y Duschatzky (1991) y Rivas (1998) nos conduce a considerar el trabajo docente como un concepto representativo de la práctica educativa, la cual se explicita en el ejercicio de la docencia y se resinifica en la sociedad y en la historia. Hallándose cinco momentos de análisis desde una perspectiva histórica del trabajo docente: la generación de 1870 a 1970 (finales siglo XIX y principios del XX), con un modelo asistencialista; de 1970 a 1979 (del siglo XX con el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico); de 1980 a 1989 con un proyecto psicogenético-pedagógico; de 1990 a 1999 (siglo XX), con la propuesta integradora; Nuevo Milenio con la Educación Inclusiva.

Desde la generación de **1870 a 1970 (finales siglo XIX y principios del XX)**, con un modelo asistencialista⁷⁴, el trabajo docente se centró en que el profesor fuese capaz de identificar a aquellos alumnos que no podían realizar su educación básica en escuelas regulares, lo que dejó de manifiesto que en la práctica no se contaba con la preparación suficiente y que su experiencia era adquirida por su labor cotidiana, de ahí la necesidad de conformar instituciones que fuesen capaces de dar respuesta a nivel psicopedagógico y médico-pedagógico. A pesar de dichos esfuerzos la práctica magisterial siguió mostrando una pedagogía normalista, cuyo matiz normalizador-asistencialista debía contribuir a la formación de un Estado-Nación, donde la norma exigía un profesional de la educación, con moralidad íntegra y vocación innata, abnegada y servicial, volviéndose un trabajo docente metódico y de apostolado; influyendo fuertemente la práctica por la corriente médica.

El periodo **1970 a 1979 (del siglo XX con el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico)** se caracterizó por un fuerte auge económico a nivel mundial, que conllevó, una crisis educativa de la sociedad⁷⁵, en México específicamente, se suscitó un *boom* de planteamientos críticos, en relación al modelo desarrollista de crecimiento económico y del sistema autoritario de control político, dejó claro que las condiciones de planificación racional para las políticas educativas de los años setenta en cuanto a la práctica de la enseñanza, debieron incorporar y aplicar los resultados de la investigación pedagógica, de la psicología social, de la educación y del desarrollo, así como la investigación de nuevas formas de diferenciación educativa, para ofrecer a todos una educación amplia y sana, desarrollando paralelamente las aptitudes y capacidades de cada uno, buscándose una formación docente más apta a las necesidades de los alumnos. Para dar una respuesta educativa oportuna y eficaz⁷⁶.

En México fue la Secretaría de Educación Pública, quien dependía directamente del estado hegemónico, que a su vez en el transcurrir del siglo XX y XXI ha ido implementado diversas reformas educativas, las cuales se han visto reflejadas en los planes y programas de estudio en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y, educación media superior, dichos cambios han impactado la propuesta educativa de la educación superior, por ser ésta, la que debería dar respuesta a la sociedad, de la formación profesional de la fuerza laboral del país, donde el docente además de ser uno de los actores principales, también ha tenido roles diferentes que han hecho necesario considerar la formación magisterial como un proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, entendidas como conocimientos,

⁷⁴ Elementos ya trabajados en el Capítulo 1, apartado 1.2 y apartado 2.2 del Capítulo 2

⁷⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1976, p.85.

⁷⁶ Organización de las Naciones Unidas, 1976, Op. cit "La sociedad educativa", pp. 160-171.

habilidades y valores; para el desempeño de una determinada función, en este caso el profesor.

Es así que De Lella (1999) expuso que tradicionalmente se otorgaba al monopolio de la misma a la formación inicial, pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operaban desde la trayectoria escolar del futuro docente, por tanto la atención a las personas con discapacidad y a aquellas con problemas de lenguaje y aprendizaje, en los setenta significó un reto para la educación y para el estado hegemónico, por lo que se centro en tres puntos primordiales: Educar a un número cada vez mayor de personas, educar mejor y con mayor eficacia y, educar a más con un menor costo; éste panorama propició la aparición de la tecnología educativa, que nuevamente embonó con la estrategia científica para un abordaje cotidiano, otorgándole un enfoque sistemático e interdisciplinario. Por lo que fue uno de los hechos más importantes de los procesos educativos a partir de los años setenta, porque significó una orientación pedagógica basada en los métodos y técnicas de la llamada tecnología educativa (Mayagoitia, 1976), donde la significación en su marco conceptual en lo educativo, se advierte en dos planos: el del conocimiento y el de la acción pedagógica, que en el transcurso de los movimientos políticos, económicos, sociales y culturales dieron impulso, observándose la innovación pedagógica de los años cincuenta, que consideró los ritmos y fases de desarrollo del niño, colocándolo como sujeto activo en la educación a partir de sus centros de interés, generándose su cooperación en lugar de sólo su colaboración y motivando su afán por el descubrimiento; como crítica a un sistema de enseñanza que en los sesenta, ante las altas tasas de crecimiento demográfico, impuso planes de educación de acuerdo con los requerimientos productivos; ya en los setenta la generación y disponibilidad de ayudas audiovisuales en el ejercicio de aprendizaje de esos años, donde, el apoyo en diversos medios de difusión que impone nuevas formas de comunicación en educación, lo que incorporo los procesos de enseñanza aprendizaje programados (Ojeda, 1985). Como resultado se incorporaron los hallazgos y técnicas de la psicología, la comunicación y la teoría general de sistemas, usándose tanto para elaborar una clase en un proceso de enseñanza aprendizaje, lo mismo que para el sistema educativo en su totalidad, en concreto la línea de trabajo de la tecnología educativa dominó profusamente el panorama educativo en México y América Latina en su conjunto (Ojeda, 1985).

De acuerdo a Ojeda (1985) desde un punto rigurosamente psicopedagógico, este enfoque teórico se sustentó de las aportaciones de investigadores como Skinner, Mager, Bloom, Keller, Ausbel, Brunner, Chadwick (citados en Ojeda, 1985) retomando

las bases de las teorías conductistas y cognoscitivas, teoría general de sistemas, modelos de comunicación y administración empresarial, consecuentemente no es posible negar que la tecnología educativa se empapó del pensamiento psicopedagógico de un enfoque neopositivista y experimentalista, además de un grupo de categorías teóricas y técnicas, cuya amplia difusión en los medios educativos fue posible gracias al apoyo de la UNESCO⁷⁷ (1976). Dichas categorías se conformaron como: Noción de conducta observable, sentido de la función de control que el docente tiene de los estímulos, conductas y reforzamientos, para moldear el aprendizaje de los alumnos, que se concretó en los macro programas de modificación de repertorios profesionales como lo fueron en ese momento los planes y programas de estudio por objetivos, idea del aprendizaje que exacerbaba lo individual del proceso, así como la atomización, control del aprendizaje y del “medio ambiente” como sistema, visualización de la evaluación como control y retroalimentación del sistema, es decir, comprender el proceso de cambio de conducta como un sistema a evaluar y retroalimentar (Ojeda, 1987 pág.7).

Se debe agregar que para Fernández (1981) la tecnología educativa constituyó en los años setenta la justificación principal para la creación de instituciones como la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Por consiguiente la expresión clara de educación se sustentó en el diagnóstico integral el cual no solo se sustentó en el ámbito rigurosamente pedagógico o psicológico, además abarcó la aplicación de exámenes médicos y sociales, estas cuatro líneas de diagnóstico, junto con la observación razonable, tuvieron como consecuencia el no etiquetar a un niño sin estar seguro de su condición, a este posicionamiento se le llamo pedagogía especializada como disciplina científica, lo cual tuvo su impacto directo en la calidad de vida y en las posturas teóricas de la psicopedagogía puestas en marcha en los modelo rehabilitatorio y médico-terapéutico, que al mismo tiempo fueron validados desde el estado hegemónico para convertir al niño y adolescente atípico, a través de un tratamiento integral, en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y la sociedad, lo que le otorgo a la Dirección General de Educación Especial desde su origen, la autoridad para trabajar de forma paralela la educación especial y la educación elemental. Es importante hacer énfasis que muchos de los docentes entrevistados de la Universidad Pedagógica Nacional dan clase en la educación básica, dentro de sus diferentes niveles educativos.

Para los años de **1980 a 1989 con un proyecto psicogenético-pedagógico** se dieron múltiples producciones por parte de la DGEE⁷⁸, las cuales son consideradas en

⁷⁷ UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁷⁸ Dirección General de Educación Especial (DGEE).

los planes y programas de estudio de la Universidad Pedagógica Nacional, en dos vértices esenciales: investigaciones para su aplicación en el plano educativo y en la divulgación que impulso la transformación de la práctica docente en el marco de una teoría sólida como fue la teoría psicogenética, misma que tampoco abandono su carácter científico, que se había constituido como la directriz de referencia para la comprensión de los problemas en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, lo que permitió fundamentar nuevos diseños en cuanto a metodología y estrategias de atención, esto para la educación especial fue muy importante porque era una forma de admitir que los problemas se podían explicar y resolver, si estos eran comprendidos desde el desarrollo mental normal del sujeto, sus factores que lo determinaban para propiciar, a través de la facilitación instrumental, la intervención enriquecida del medio ambiente o de las intervenciones llamadas generadoras, debido a la actuación que el individuo ejercía sobre los objetos de conocimiento, para así pueda él mismo comprender sus transformaciones, de manera que el niño sea fuese capaz a partir de sus posibilidades, estructurar su mente al ir estructurando su realidad (Saló, 1977)⁷⁹.

Todavía cabe señalar que la evolución que tuvo la relación entre la psicología y la educación en los años ochenta proyectó la condición que era necesaria para sustentar la pedagogía en el conocimiento del desarrollo infantil, en las teorías del aprendizaje, así como en el estudio y la medida de las diferencias, de ahí la importancia de la teoría psicogenética del desarrollo planteada por Jean Piaget en 1950, cuyo impacto fue decisivo en los ámbitos educativos, esto debido a que describió la evolución de las competencias intelectuales del nacimiento a la adolescencia, basando su análisis en dar respuesta bajo qué leyes se desarrolla y cambia el conocimiento. Dando cuerpo a la epistemología genética siendo el soporte del pensamiento psicopedagógico adoptado en los años ochenta. Esto fue posible debido a la formación académica de la doctora Gómez Palacio al lado de Jean Piaget y de su equipo en Ginebra, Suiza, debido a la formación profesional de los participantes se llevo a cabo un abordaje científico del desarrollo infantil y los aprendizajes específicos que incluían conocimientos derivados de ciencias como la psicolingüística genética y su aplicación a la génesis del aprendizaje de la lengua escrita Saló (1977). El objeto de estudio tiene que ver

Es por esto que la educación enfrentó un cuestionamiento gestado en torno a la escuela tradicional, toda vez que en ella no existía otra relación social, únicamente la del maestro –especie de soberano absoluto, poseedor de la verdad intelectual y moral– ligado a cada alumno, tomado individualmente, donde la característica era que no

⁷⁹ Gran parte de este apartado se inscribe en este texto.

existía la comunicación y la colaboración entre los alumnos ya que estaban ausentes del trabajo en clase.

Por tal motivo se propugno por una perspectiva de escuela diferente cuya peculiaridad fue la conformación de una comunidad de trabajo, donde la labor educativa cotidiana se gestaba alternativamente, es decir, de manera individual y grupal, esto se manifestó así porque la vida colectiva cumplimentó eficazmente el desarrollo de la personalidad , en todos los aspectos. Es entonces que se dieron cohesiones con el pensamiento piagetiano, al reconocerse que comprender era inventar, o reconstruir por invención, por tanto solo hacia falta amoldarse a dichas necesidades, si es que se deseaba que en el futuro lograr formar sujetos capaces de producir y crear, no quedándose solo como repetidores. Llegados a este punto se rescato el por qué del interés de la DGEE, la cual no solo se centró en garantizar el derecho a la educación de los individuos impedidos, atípicos o con exhorto de educación especial, para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; sino que buscó avalar su integración a la vida social. Y fue el pensamiento de Piaget ese factor social constitutivo de una condición para el desarrollo necesario para que el alumno adquiriera las estructuras mentales para su integración. Es así que durante los años ochentas se advirtió la investigación, el desarrollo profesional y la capacitación/actualización al afirmarse que el fin educativo no era el saber repetir o conservar verdades hechas, ya que a partir de está postura se afirmaba que una verdad que se reproduce era una verdad a medias y, que por el contrario, el aprender a conquistar por uno mismo el conocimiento verdadero, con todos los riesgos que ello conllevaba al llevar un proceso constante y continuado y otorgando todos los elementos que representaran una actividad real. Fue así que en el trabajo técnico de la institución, se considero impulsar los principios de normalización e integración, los cuales requirieron de un docente que fuera capaz de animar para crear las primeras situaciones y capaz de construir los dispositivos susceptibles de plantear problemas útiles al niño; por lo que no se buscaba un profesor conferencista, se solicitaba que estimulara la investigación y el esfuerzo, abandonando el conformarse con transmitir soluciones hechas.

De manera que la transcendencia de este pensamiento psicopedagógico, implicó que no únicamente se concretaran cambios de tipo organizativo, si no que además sentó las bases para pensar en la eficacia de la actividad educativa gestada principalmente en el aula. Cuyo panorama fue abordado principalmente por el modelo Psicogenético-Pedagógico en atención de las personas con requerimientos de Educación Especial.

Para **1990 a 1999 (siglo XX), con la propuesta integradora** de acuerdo a Touraine (1999) se llevó a cabo una reformulación de contenidos y materiales educativos, se elaboraron nuevamente planes y programas de estudio en educación básica, que colocaron el énfasis en la enseñanza del español, la aplicación de las matemáticas y la formación científica, impactando la educación superior, ya que se mayor auge a la investigación sobre los procesos de la lectoescritura que era el vértice de cualquier otro aprendizaje, lo mismo sucedió en educación especial que reorientó los servicios que ofrecía a favor de las personas con discapacidad, esto debido a que el Modelo de Integración Educativa les demandaba a los profesionales de dicha dirección otras habilidades como la intervención psicopedagógica en espacios diferentes al clínico, marcos referenciales más amplios que estuvieran actualizados y que además fueran diversos, cuyo debate se manifestó en torno al cambio del modelo de atención a partir de su multidimensionalidad, lo que consecuentemente propició un replanteamiento de tareas y reconceptualizar las categorías del modelo educativo como son la enseñanza, currículo, gestión, teoría educativa, práctica educativa, planeación y evaluación.

Desde esta mirada los años noventa se centraron en el pensamiento pedagógico, el pensar psicológico y profundizo en aspectos curriculares, bajo esta perspectiva es que se consignó la educación como un asunto social, la cual debió privilegiar su misión a fundamentar la democracia, estimulando el desarrollo de la personalidad, la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general (Gimeno, 2001 págs. 21-31). De manera que cómo planteó Gimeno (2001) al ser la educación un hecho social, se debió establecer y privilegiar la actividad formativa del estudiantado desde tres vértices principales: desde la formación y el fortalecimiento de la libertad del sujeto personal, lo que reivindicó el paso de una instrucción centrada en la oferta a otro concentrado en la demanda, es decir, reconoció la existencia de requerimientos y necesidades educativas individuales y colectivas por satisfacer; para atribuirle una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y para ello dio reconocimiento al otro, elemento fundamental de la escuela social y culturalmente heterogénea, lo que implicó para la formación el haber reconocido otorgar una escolaridad igual para sujetos diferentes, en una escuela y currículum común; teniéndose la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades, sin embargo este punto no partió de una igualdad política (todos somos ciudadanos iguales ante las leyes), ya que introdujo una visión real de las condiciones particulares de cada sujeto y trato de corregirlas de manera activa, por tanto desde esta mirada se le atribuyó a la escuela un papel activo de democratización (Touraine, 1999).

Lo anterior significó el asumir la tarea de apoyo y orientación a docentes de escuelas regulares y familias de los alumnos, así como el trabajo en los centros de educación especial cercanos a su localidad, debieron recuperar la unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje, lo que devolvió al aprendizaje su centralidad como objetivo primordial de todo proceso educativo, lo que abrió la posibilidad de repensar de manera global el mismo. Así como un aprendizaje no sólo por su utilidad práctica sino por el placer mismo de aprender. Por tanto este pensamiento psicopedagógico penetra el trabajo educativo de la educación básica como totalidad.

La manera de pensar la educación en la década de los noventa, indujo la idea de restitución hacia al alumno en cuanto a situarlo en un lugar prioritario que le correspondía dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico, lo que propugno una definición de las visiones y conceptos de alumnos (Torres, 1998); paralelamente se advirtió que todos los niños, jóvenes y adultos, tenían necesidades básicas de aprendizaje, para ser satisfechas colocando al infante, adolescentes y gente en edad madura, en un plano de igualdad con respecto a la infancia, en su calidad de individuos de educación básica, lo que abrió vías de articulación entre instrucción formal, no formal e informal. Cómo planteó Torres (1998) en un sentido pedagógico, esto significó una recuperación del saber como elemento clave de todo proceso educativo, lo que incorporó una amplia percepción del mismo, teniendo cabida el saber común, el elaborado, los saberes del alumno y del maestro, así como los contenidos y las formas de construcción del conocimiento.

En este punto es que el Modelo de Integración se caracterizó por la exigencia de regresar los pasos hacia lo intraescolar, hacia los aspectos pedagógicos y principalmente curriculares en cuanto a la teoría y las prácticas educativas, así como el revalorar el sentido (teórico-práctico) de la educación permanente y del aprender a aprender, colocándose la atención no en la instrucción/enseñanza, si no en el aprendizaje. No se limitó ni en la docencia ni en la escolarización, sino al que inicia desde el nacimiento y dura toda la vida. Asumiéndose abiertamente el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio (en una posesión que se afianzaba en la asunción de lo homogéneo, lo inamovible, las verdades incuestionables) no únicamente en el ámbito de aprendizaje, sino también a los espacios, vías y maneras de satisfacer dichas necesidades.

Fue así que el recapacitar pedagógicamente en los noventa, significó una vinculación expresa entre procesos educativos y sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local) lo que favoreció articulaciones y maneras distintas de entenderlas (Torres, 1998).

A lo largo del presente discurso, se presentaron modelos de atención, en los cuales se advirtió una evolución en el pensamiento psicopedagógico que consistió en ir perfilando “enfoques” que transitaron de una preocupación por aplicar las distintas aportaciones “científicas” en las cuales, los individuos de atención debían de ajustarse al contenido de aprendizaje organizado en materias convencionales, dirigidos a posicionamientos que implicaban un proceso irreversible para centrarse en un sujeto que aprende a lo largo de la vida.

Para este nuevo milenio no fue suficiente cambiar conductas observables o hacer a los alumnos que construyan aisladamente “conocimientos” o hacerlos dominar determinadas técnicas, cuando menos de forma comprensiva. Determino que el alumno fuese capaz cognitivamente pero además, que poseyera otras habilidades para elaborar de manera adecuada otros valores, actitudes y aptitudes, es decir, se hizo indispensable lograr un aprendizaje que fuese útil, para de forma eficiente ante una situación concreta y determinada en la vida.

Dicho pensamiento en el **Nuevo Milenio con la Educación Inclusiva en la primera década del siglo XXI**, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, encontró fundamento y soporte en dos posicionamientos vitales: El Constructivismo Social⁸⁰ (AFSEDF-DEE, 2009⁸¹) y El Enfoque por Competencias (SEP, 2009⁸²). En esta posición teórica se asume que la construcción del conocimiento se da en un marco sociocultural, es un hecho social – eminentemente comunicativo- entre personas (aún a pesar se tenga una interacción con productos de la cultura humana, tales como libros, videos, escritos; no deja de ser un intercambio con las ideas y conceptos entre personas) dentro de un contexto específico impregnado de significados, fue así que el factor principal para la construcción del conocimiento floreció en el proceso de aprendizaje, las condiciones de enseñanza y las interacciones (SEP-DEE, 2002).

El constructivismo social fue una propuesta teórica reelaborada a partir de las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Ausbel, a pesar de ser posturas distintas, tanto Piaget con su epistemología genética, Vigotsky con la proposición sociocultural del aprendizaje y Ausbel con la hipótesis del aprendizaje significativo, colocaron el acento en la búsqueda epistemológica de la génesis y el desarrollo del conocimiento y la cultura; convergiendo en la concepción central del individuo como constructor de su conocimiento y las peculiaridades que cada uno trasmitía desde su postura, fue lo que dio sentido a las labores técnico pedagógicas de la educación básica a través de los

⁸⁰ El Constructivismo Social. Es una aproximación teórica reelaborada a partir de las aportaciones de tres autores principales del siglo XX: Jean Piaget, Lev Semyonovich Vigotsky y David Paul Ausubel.

⁸¹ AFSEDF-DEE Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal México.

⁸² SEP Secretaría de Educación Pública.

Planes y Programas de Estudios de 1993 Carretero (2002). Lo anterior para Carretero permitió la coexistencia de los principios propuestos por estos autores, confiriendo un carácter integrador del constructivismo social, poniéndose de manifiesto los siguientes aspectos nodales: Concibió al ser humano como un agente activo en la construcción de su propio conocimiento, que a su vez era producto de la interacción con los objetos y los sujetos por lo que era el resultado de la interacción con factores de muy diversa índole (social, cultural, familiar y personal), ya que el entender se daba en un marco sociocultural, cuya elaboración era un acto a la vez individual y social, donde las interpretaciones hechas por el individuo se sustentaban de su experiencia con el mundo, por tanto era un proceso constante y permanente a lo largo de la vida, por lo que al ser un sujeto activo en la construcción del conocimiento, para el ejercicio docente implicó generar experiencias de aprendizaje para potenciar las capacidades de pensamiento y aprendizaje del estudiante, identificando, comprendiendo y explicando los fenómenos que lo rodeaban; por ello el punto se estableció en el diseño de actividades, de su pertinencia, así como del clima de interacción entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, este último movilizando una serie de elementos determinantes, limitantes o potenciadores, como son la motivación, la emoción, las características del contexto o situación del aprendizaje, la interacción entre las características del individuo (estilo de aprendizaje, grado y tipo de apropiación del objeto de conocimiento) y el elemento a ser aprendido SEP-DEE (2002).

Así mismo en los últimos años del nuevo milenio, el constructivismo social, se vio fortalecido con el enfoque por competencias, el cual devino de la necesidad tanto en lo nacional como en lo internacional, de contribuir a la formación de individuos con un mayor dominio de destrezas y conocimientos, capaz de movilizar saberes, habilidades, actitudes y valores, así como el aprender de forma permanente para hacer frente a situaciones cada vez más complejas en una sociedad multicultural, tecnologizada, globalizada y cambiante, cuya aspiración se basó y aún actualmente, a ser más justa, libre y democrática Carretero (2002). esto significó la formación de personas competentes, capaces de “expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones (escuchar, leer, hablar y escribir) e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales como la educación y la formación, la vida privada y profesional y, el ocio SEP (2009), de acuerdo a ello una persona competente debería de ser capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

Al mirar dicha amplitud de la acción humana, cuando una competencia se manifestaba se lograban los propósitos, en contextos y situaciones diversas, como

corolario de la disposición de los conocimientos, habilidades, actitudes que el sujeto poseía, lo que implicó entonces, un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) SEP (2009).

Este desarrollo en competencias no significó su adquisición y permanencia como estructuras estáticas; por que éstas evolucionaban a lo largo de la vida y consecuentemente de las exigencias del entorno, lo que facilitó que la persona se adaptará a nuevos contextos y situaciones; era entonces factible que se desarrollasen, transformaran e incluso volverse poco importantes. En cambio los saberes específicos, eran transferibles, ya que su aplicación podía ser en múltiples situaciones y contextos para conseguir diferentes objetivos, dar solución a situaciones o problemas variados y realizar una diversidad de trabajos. Además son transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares, ya que su aprendizaje no era exclusivo; era integrador, pues incluía entendimiento (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”); por lo que son dinámicas, ya que se construían o se transformaban a lo largo de la vida (SEP, 2009).

Por lo que se refiere a la evolución del pensamiento psicopedagógico, para llegar al enfoque por competencias, fue una consecuencia que surgió de la necesidad de superar una enseñanza que, se ha reducido al aprendizaje memorístico de saberes, lo cual entorpecía su puesta en marcha en la vida real. En este sentido en el ámbito de la educación la competencia, implicó la identificación de necesidades educativas para otorgar una respuesta a los problemas a enfrentar durante la vida. Por lo tanto, un individuo capaz intervendría eficazmente en los diferentes ámbitos de la cotidianidad, a través de acciones en las que se movilizarán articuladamente componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Es así que la perspectiva del constructivismo social y del enfoque por competencias no eran antagónicas, ya que se complementaban, al considerar una actuación calificada integrada por el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes (SEP, 2009).

Podemos considerar lo dicho hasta aquí que según la SEP (2009) en el marco de la educación inclusiva, el enfoque por competencias, aportó la orientación al pleno desarrollo de la personalidad de los sujetos, sin retomar la condición que acompañaba su existencia, en todos los ámbitos de la vida: interpersonal, social, profesional y personal. De esta manera es que se construyó un espacio para una escuela diferente, preocupada por atender la diversidad, el aprendizaje de las destrezas para la vida que involucró un mayor grado de significación y funcionalidad en lo posible, porque para ser empleadas, tanto la habilidad misma, como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales, deben tener pleno sentido. Precisamente en el ámbito

propio de del proceso de enseñanza, así dicho enfoque implicó la construcción de estrategias didácticas que dieran respuesta a situaciones, conflictos y problemas lo más cercanos a la realidad de la vida cotidiana en un complejo proceso de cimentación personal y colectivo; tomándose distancia de un saber recorrido y exclusivo de lo disciplinar, con el desafío de animar y mediar los procesos educativos bajo una orientación globalizadora y en la mirada interdisciplinaria de la construcción del conocimiento. Finalmente la SEP (2009) manifestó que este cruce de coordenadas se volvió innegable: el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, las propuestas de mejora, el cambio en la gestión escolar, la esencia y la naturaleza de la Reforma Integral de la Educación Básica, confluyeron para repensar la educación bajo los principios de la educación inclusiva, no solamente para un pensamiento psicopedagógico articulado, lógico y amalgamado de manera coherente para aspirar desde lo político, pedagógico, didáctico, curricular y organizacional, con la meta de formar sujetos en aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida en una escuela abierta a la diversidad y respetuosa de ella Barton (1996).

En el recorrido histórico revisado se distingue con claridad que el trabajo y la práctica en el docente tienen funciones diferentes, ya que la pericia del maestro para Fierro y Contreras (2003) trasciende a la concepción técnica del rol del profesor, así Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp. 20-21) definieron:

“el trabajo del profesor se sitúa en el punto en donde se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada) y, los grupos sociales particulares; en este aspecto, su función era la mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como acogida educativa y, sus destinatarios, en una labor que se realizaba cara a cara”

Es así que se entrecruza la política y la educación, dando paso a la conformación de la gestión educativa, lo que volcó la mirada en preparar y/o actualizar las prácticas que se beneficiaron con el intercambio entre pares; sin embargo conllevó a comparar el tipo de representación implícita que el o los docentes y directivos poseían sobre la eficacia o ineficacia de una u otra estrategia educativa, en el caso específico de las políticas de formación docente se buscó que se constituyeran por determinadas por teorías, modelos y tendencias para favorecer no solo el trabajo colegiado, también la calidad en educación, para que aprender de otros y con otros, pero ello no fue fácil, debido a que como se analizó en los apartados anteriores, a partir del predominio de lógicas de mercados, donde el indicador laboral fue visto como un bien de uso que se compraba al menor costo posible, cuyos efectos sociales descritos en los Índices de

Desarrollo Humano (IDH) afectaban no solo el ámbito educativo, también el cultural, social, económico, de acuerdo a la hegemonía política del momento.

De manera que la presente investigación se centró en los modelos de docencia hegemónicos, a partir de sus prácticas ello da cuenta desde las narrativas de cada uno de los maestros entrevistados, establecer la metodología de la enseñanza-aprendizaje, el intercambio con los alumnos y su interacción con pares, ubicándose prácticas alternativas que posibiliten un modelo ideal a partir de el establecer la lógica identitaria y el aspecto subjetivo entre lo que se dice y lo que se hace. Para ello se definen tres categorías de reflexión: Modelo de Docencia, Individualización, Colegialidad, Modelos ideales, Instrumentación desde la Psicopedagogía mostrándose los elementos de análisis a continuación.

Categorías e Indicadores de análisis

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Modelo de Docencia	Práctica Hegemónica Prácticas de Alternancia Metodología de enseñanza-aprendizaje	Procesos de Reproducción Actos Inclusivos Interacción con alumnos y pares
Individualización	Calidad de Vida	Subjetividad Internalización
Colegialidad	Calidad de Vida	Autodeterminación Seguridad Personal
Modelos Ideales	Identidad Subjetividad	Noción de sujeto Práctica Formación Académica Disciplinaria
Instrumentación desde la Psicopedagogía	Objetos de Estudio Actores y Procesos	Noción de la psicopedagogía Habilidad, Aptitud y Destreza Transdisciplinaridad Interdisciplinaridad

Tabla 7.

Los elementos mostrados en esta tabla 7, se establecen a partir de los referentes empíricos de los entrevistados, ello permitió el desarrollo de cada uno de los capítulos 1 y 2 mismos que se mostraron anteriormente.

Capítulo 3

Contexto de la investigación

3.1 Escenario de la investigación

El enlace donde se realizó la investigación está vinculado a la Universidad Pedagógica Nacional, que de acuerdo al Diario Oficial publicado el martes 29 de agosto de 1978 del siglo XX, fue creada con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos y docencia de nivel superior, por el entonces Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Lic. José López Portillo, por la autoridad conferida en el artículo 89, fracción I, de la facultad de la Constitución Política e los Estados Unidos Mexicanos; entre los diversos artículos que le respaldan destaca entre otros el artículo el 27 que definió las características que debía tener el personal académico y administrativo el cual se mantiene a cargo de la Comisión Dictaminadora, dicho decreto sigue vigente sin modificaciones. Debido a que la investigación se realizo en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Psicología Educativa, se destaca brevemente el documento de reorganización de acuerdo al Consejo académico, en su LXXX sesión ordinaria efectuada los días 16 y 28 de octubre y 3 de noviembre de 2003, aprobó el documento “Reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN” mismo que reúne los principios que orientan la reorganización académica de la Universidad y expresa algunos de los criterios y formas de trabajo que se adoptaron para su puesta en marcha Gaceta UPN (2004). De acuerdo a dicho documento su estructura es la siguiente:

Cuerpos Académicos (CA)

- Agrupamientos (AG)
- Consejos Internos de AG
- Consejos de Programas Educativos
- Colegio de Profesores de AG
- Coordinación Académica de Ajusco

Donde cada uno de dichos grupos académicos establecieron sus propios lineamientos internos, siempre en el marco de los propósitos y normas institucionales. Así mismo, el documento “Reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN” aprobado por el Consejo Académico en noviembre de 2003, estableció que los Cuerpos Académicos (CA) son grupos de docentes, de una o diversas disciplinas, que desarrollan su trabajo centrándose en un objeto de estudio común dentro del campo educativo. Cuya característica principal es el trabajo colegiado, modalidad de relación académica que permite que sus tareas se organicen desde una racionalidad colectiva para establecer una corresponsabilidad en la planeación, desarrollo y evaluación de

los propósitos del Agrupamiento AG, del CA; de las líneas curriculares y de la institución (Gaceta UPN (2004, pág. 2), cabe destacar que los AG son las áreas en las cuales recae la responsabilidad de: “elaborar una política prospectiva que favorezca y oriente el crecimiento y la calidad de los trabajos que se realicen en la institución, consecuentemente, la organización académica en AG incide directamente en la política de planeación, evaluación e intervención institucional” (Reorganización, 2003, pág. 8). Dentro de una de las funciones señalada en el inciso B para los CA su función es la de elaborar, desarrollar, dar seguimiento y evaluar colegiadamente el plan de trabajo del CA, en articulación con el AG y otras instancias. Por lo anterior y ya que la licenciatura en Psicología Educativa se ubica en el Área 3 o AG-3, la cual alberga tres de las Líneas Curriculares Psicopedagogía, Diseño de programas y Materiales Educativos y Educación Inclusiva mismas que se plantean como nicho de investigación.

Caracterización de los Informantes

Los informantes son docentes de la licenciatura en Psicología Educativa, los cuales se encuentran incorporados en las siguientes Líneas Curriculares⁸³:

Línea curricular en Psicopedagogía la cual diseña y realiza el apoyo educativo a alumnos por medio de la elaboración de propuestas y programas psicopedagógicos en aprendizajes y de orientación educativa y, también, el apoyo a docentes sobre sus estrategias de enseñanza y colaboración en los proyectos educativos.

Línea curricular en Diseño de programas y Materiales Educativos donde se trabaja el diseño y elaboración de programas y materiales educativos que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas educativas.

Línea de Educación Inclusiva quien diseña y aplica programas de apoyo educativo para alumnos con necesidades educativas especiales, así como promover junto con el docente y la comunidad escolar la inclusión educativa de los alumnos.

La formación profesional de los docentes entrevistados es: Licenciaturas en Educación, Sociología, Psicología Educativa, Normal Superior, Psicología, Pedagogía e Historia; tres cuentan con Maestría en Psicología Escolar, dos en Psicología con Residencia en Educación Especial, Pedagogía; dos además de la Maestría cuentan con estudios concluidos de Doctorado en Psicología y Pedagogía, uno más está por concluir el Doctorado en Pedagogía (cuadro 1).

⁸³ Una Línea curricular es una serie de experiencias, actividades y contenidos en una estructura curricular que define los criterios de secuenciación de los contenidos.

Caracterización de los docentes

	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
E1	Si		Si	
E2	Si			
E3	Si		Si	Si
E4	Si	Si	Si	Si
E5	Si		SI	SI
E6	Si	SI	Si	Si
E7	Si		Si	Si

Cuadro 1

El rango de edad encontrado fue entre 30 y 60 años. El 57% de 50 a 60 años, el 1% de 40 y el 29% de 30 a 40. En cuanto al sexo de los docentes entrevistados, el 29% fueron hombres y el 71% fueron mujeres.

Metodología

Se caracterizó por ser una investigación cualitativa, la cual busca conocer la subjetividad de nuestro sujeto de estudio, que partió de analizar la congruencia teórica y epistemológica de los discursos orales en relación al objeto de investigación, por tanto, para alcanzar el objetivo se empleo el diseño de un guión de entrevista a profundidad, que permitió ir descubriendo a partir del análisis narrativo, las interpretaciones que poseen los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, de la Licenciatura en Psicología Educativa, del área 3.

Método

Se eligió como instrumento la Entrevista a profundidad, para reconstruir la perspectiva de la calidad de vida, desarrollo humano y práctica docente, desde la mirada del propio maestro, ya que permite una reconstrucción lingüística y cultural; cabe destacar que en el campo educativo, esta herramienta posibilita el acceso a las significaciones que aportan los sujetos en sus relaciones de corte psicosocial y pedagógico; y cómo técnica el análisis del discurso.

Selección de la muestra

La muestra fue intencional ya que además los maestros debían haber impartido o estar impartiendo docencia en las Líneas Curriculares: Psicopedagógica, Diseño de programas y Materiales Educativos y Educación Inclusiva. Deben de conocer o comprender que intervienen para que el sujeto aprenda

Instrumento

El instrumento fue la Entrevista a profundidad, ya que no solo permite recoger información del entrevistado, también faculta al investigador a recrear esos datos,

favoreciendo su participación activa, al llevar a la persona interrogada a replantearse el cómo comprende los conceptos de calidad de vida y desarrollo humano y cómo estos elementos signan su práctica docente. Cabe subrayar que la Entrevista como tal fue empleada por las investigaciones de corte etnográfico, que por la naturaleza de su campo como ciencia que estudia, describe y clasifica las razas y los pueblos a través de la metodología cualitativa de investigación sociocultural como herramienta del antropólogo cultural Alonso en Valles (1997:202). Así mismo Alonso planteó que en ese contexto funcionó como un proceso comunicativo de extracción de información, por tanto es una herramienta de corte psicosocial, que para Díaz Barriga (1995) consistió en promover un discurso producido en una especie de asociación libre, que indaga por medio de la palabra del otro, elementos que le permitan intentar reconocer significados por medio de los cuales la persona interrogada pueda elaborar libremente asociaciones, por tanto se trata de dar la palabra al otro, de originar los significados del otro.

Se puede pensar que de acuerdo a Díaz Barriga (1995) el trabajar con este instrumento implica una tarea hermenéutica⁸⁴, ya que se constituye por una acto de interpretación en el que convergen entrevistador y entrevistado.

Recolección de la información

Para la obtención de la información se elaboro un guión de entrevista constituido por los puntos siguientes: 1.- Campo disciplinar, 2.- Campo de práctica profesional, 3.- Campo de actualización docente 4.- Visión del docente hacia el trabajo colegiado, 5.- Visión de la noción de calidad de vida y desarrollo humano.

El guión de entrevista a profundidad se constituyo por las siguientes interrogantes:

Guía de Entrevista a Profundidad

1.	Establecimiento del Rapport
2.	Como docente del área de psicopedagogía, ¿qué le implica trabajarla desde la mirada del psicólogo educativo?
3.	Para usted como docente ¿Cuál es el sentido de la psicopedagogía?
4.	Si usted tuviera la oportunidad de ejercer su práctica con alumnos de pedagogía ¿Cómo la trabajaría?
5.	¿Cómo considera que se instituye el campo de la psicopedagogía y su objeto de estudio, en relación con la calidad de vida y el desarrollo humano?.
6.	¿Considera que la psicopedagogía se conforma por elementos hegemónicos que la estructuran como un área teórico-práctica?
7.	Desde ¿qué enfoque trabaja la psicopedagogía?
8.	Desde su formación y práctica profesional ¿el psicólogo educativo o el pedagogo cuenta con los elementos necesarios para ser considerado un psicopedagogo?
9.	¿Qué aspectos del significado de Calidad de vida y de Desarrollo humano se trabajan específicamente en psicopedagogía?

Tabla 9

El objetivo de este guión fue indagar el conocimiento que poseían los docentes en cuanto a los campos: Disciplinar, Práctica docente, Actualización, Calidad de Vida y

⁸⁴ Para Gadamer (2002) la hermenéutica puede entenderse como el hecho de traducir o trasladar a uno mismo lo que pudo ser la intención del entrevistado, captar su intencionalidad por medio de la propia.

Desarrollo humano. A partir de las preguntas anteriores se realizó la entrevista a los siete maestros participantes cambiando, eliminando o aumentando preguntas de acuerdo con las respuestas de los profesores para obtener más información con un mínimo de preguntas.

Análisis del Discurso (DA)

Sayago (2014) lo define como un campo de estudio y una técnica de análisis de las ciencias sociales, destaca como campo de estudio su multidisciplinariedad, así como, por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él; que se constituye por la convergencia de diferentes ciencias (lingüística, sociología, antropología, psicología social, psicología cognitiva, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, pedagogía, etc.), sino que al interior de cada una de esas ciencias, pueden converger corrientes muy distintas entre sí, debido a que en cada una de ellas coexisten diferentes propuestas teóricas, dicha característica establece de acuerdo a Sayago y Santander Molina (2011) establecieron que una clase de relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la exhortación de la acción empírica, es decir, a un vínculo que no se exime de presupuestos y preinscripciones epistemológicas, metodológicas y éticas, a lo que como una técnica de análisis favorece la atención en categorías tales como la descripción de los hechos, las características de los actores sociales (en este caso los docentes entrevistados), el tono del relato, la importancia de modelos de ejercicio docente, por lo que a partir de el análisis del discurso se logran diferenciar variaciones entre los discursos de un mismo medio como lo es la práctica en psicopedagogía, la calidad de vida y el desarrollo humano, donde a partir de desmenuzar la oralidad se intento de manera transversal el reconocimiento de una misma categoría en distintas unidades de análisis; llevando a la realización de la categoría (justificación), luego la descripción de la subcategoría (descripción del conflicto) y finalmente la construcción de la categoría (caracterizar a los personajes) por medio de indicadores como se muestra en la tabla 8 (ya citada en el apartado 2.3 del capítulo 3).

Al llevar a cabo un estudio como el presente, no es necesario recurrir a procedimientos estadísticos. Basta con construir los datos, procesarlos e interpretarlos, de ahí su fundamentación cualitativa.

Interpretación de las entrevistas a profundidad

Modelos de Docencia

De acuerdo a Puigros (1990) la concepción de formación docente fue configurada por circunstancias históricas, que perfilaron las prácticas profesionales. Al respecto lo podemos encontrar en la siguiente entrevista:

He trabajado materias como Psicología Educativa donde se trabajan paradigmas educativos, enfoques teóricos. Creo que tengo un poco de todo...tengo parte del paradigma conductista, del cognitivo, del sociocultural...mmm los ocupo dependiendo la situación demandante y lo que quiero que hagan los alumnos (E1).

El modelo de docencia expresado, sugiere pensar en una práctica que subordina no solo los aspectos científicos de la disciplina, también el pedagógico y psicológico, en función de aquel producto solicitado al alumno.

El siguiente entrevistado refiere:

La habilidad de observar desde diferentes posiciones y donde tienes la oportunidad también de convivir y de aprender y de pensar que el otro...tiene también cosas que hacer...entonces ese ojo clínico que hace que el salón de clases sea como preparar un guisado delicioso para todos(as) y, aquí no es que tú juegues un papel protagónico todavía mmm yo creo que ya no toca...ya no toco (E2).

En este sentido se destaca, una técnica eficientista ya que el profesor⁸⁵ asume su labor desde la racionalidad y abandona el papel central de poseedor del conocimiento absoluto, al simplificar la práctica prevaleciente en el modelo practico-artesanal del modelo asistencialista, al propiciar el intercambio de todos los participantes del acto educativo; pero sin perder de vista los objetivos conductuales y de medición de rendimientos.

En la siguiente narrativa encontramos:

Primero trabajo con lo que serían aprendizajes previos, aprendizajes que Yo sé que deben de tener de materias anteriores a partir de los contenidos de las mismas, entonces las primeras sesiones son introductorias de “se acuerdan que en la materia tal vieron tal cosa o que debieron haber revisado tal lectura, este autor o este tema” y, bueno ahí me encuentro que muchos no revisaron los materiales o no entendieron o no tienen idea en general del tema o revisaron el tema pero no centraron el objetivo (E3).

Lo que nos sugieres es que el docente manifiesto que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando para ello el conocimiento que posee sobre los programas institucionales, para lograr en los alumnos el eficiente logro de los objetivos. Sin embargo se puede pensar en que estas acciones, encuentran su referente en una economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso de producto, esto es, al comprender el docente la práctica y bajar ésta de manera sencilla y, el conocer y comprender el currículum prescrito por las líneas

⁸⁵ Para facilitar la lectura, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino, masculino, en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así cuando se habla de profesor, se entiende que se refiere a los profesores y a las profesoras.

curriculares le permite poseer una técnica de transmisión, que se a su vez se subordina, no solo a su disciplina científica, también al tecnicismo que emplea para alcanzar sus objetivos, lo que genera una metodología de trabajo, establecida desde el eficientísimo racional.

Otro académico (E4) narra su forma de trabajar la docencia:

Pues mi formación es como psicóloga educativa, esto influye yo creo, que en un primer momento en la parte actitudinal, porque es un área, que a mí me gusta mucho, desde que la elegí como mi formación. Desde ahí, entonces hay una parte en la que yo creo, que influye en los estudiantes, porque trato de alcanzarles los contenidos o coordinar las actividades de aprendizaje con está situación de que es un ámbito de mucha responsabilidad, de muchos aprendizajes toda la vida y, de una aplicación y una necesidad en la época en la que estamos viviendo, una necesidad muy amplia, esto sería la parte actitudinal, en la parte de la formación, yo creo que me ayuda a tener un enfoque más centrado respecto a cómo organizar las actividades, como conducir la organización del grupo en diferentes momentos de la sesión de las clases y, en general de toda una materia dentro de la línea psicopedagógica, yo creo que se combinan estos dos elementos (E4).

Al respecto dicha práctica nos sugiere algunas de las dimensiones del quehacer docente en el aspecto de aspiración del mismo profesor, como la obligación moral, en cuanto a la responsabilidad que implica el desarrollo de personas libres, como son todos sus alumnos y alumnas; el compromiso con la comunidad, donde él mismo se responsabiliza de su profesión ante la sociedad y, así como su competencia profesional, lo que conduce a pensar en una postura hermenéutica-reflexiva, donde supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable como lo es el aula, sobre determinada por el contexto espacio-temporal; en la cual el maestro enfrenta creativamente situaciones prácticas que a su vez se vuelven imprevisibles que exigen respuestas inmediatas para lo que no funcionan reglas teóricas ni rectas de la cultura escolar, en un método de enseñanza abierto, de construcción individual y colectiva.

En contraste un docente (E5), expresó lo siguiente:

De formación soy psicólogo, pero también tengo estudios de antropología, teoría cultural y recientemente estoy metido en la psicología de la experiencia, pues.... básicamente un poco tratar de identificar para los estudiantes los grandes temas, cuales son los aspectos más importantes y después conectarlos un poco, pues... con ese trasfondo histórico de las teóricas y luego con los problemas, es un poco abrir al entendimiento de los alumnos, algunos temas o problemas centrales y luego que ellos se den cuenta que desde la psicología se

pueden hacer algunas cosas, pero que al final el asunto no es, así llegar a una transformación tan revolucionaria que se pueda partir de cero, no, es tomar de lo que existe, que cosas ir trabajando para ir haciendo pequeñas modificaciones, lo que me interesa es alentarlos a la curiosidad, alentarlos a la curiosidad, a que busquen cosas. a que piensen más sobre las cosas y que estén asimilando y luego irlos llevarlos al asunto epistémico y de la comprensión de los conceptos (E5).

Se puede ubicar un abordaje de los contenidos educativos, desde la subjetividad⁸⁶ del docente (E5), donde va generando su propia metodología de trabajo, pero sin considerar los procesos de aprendizaje de su alumnado, centrándose en un modelo academicista, en el cual, la eventual autonomía del alumno puede ser riesgosa, lo que permite al experto (E5) ir direccionando el actuar del aprendiz, hacia estructuras previamente definidas, por el docente.

Para E6 en cuanto a su docencia manifestó

Mi formación es primero es en Pedagogía, después hice la Especialidad en Terapia Gestalt y tres subespecialidades en Pareja, Niños y Trastornos de la alimentación; finalmente hice la Maestría en Educación Especial. Bueno, eh... últimamente me he preocupado mucho por trabajar el aspecto de la enseñanza y el aprendizaje, en relación a la alfabetización académica, donde eh.. mi idea como docente es no solamente centrarme en la disciplina en la que estoy trabajando y, en los contenidos de la asignatura que abordo, si no en los procesos de aprendizaje que desarrollan competencias en los estudiantes para su formación profesional y su participación activa en la vida académica, precisamente por eso creo que como docente no podemos nada más quedarnos en abordar los contenidos, sino con una visión más amplia de la formación de los profesionales en los que estamos ocupados. Por lo que principalmente lo que he estado trabajo es la lectura comprensiva de documentos académicos , textos académicos, la escritura de proyectos de tesis y de textos académicos o de artículos académicos, pero sobre todo la resolución de problemas, porque enfrentar tanto la lectura como la escritura, se hace a partir de ubicar la tarea el reto que implica y entonces ver con que herramientas se cuentan para resolverla y apoyarse o buscar las nuevas herramientas necesarias para resolverlas, todo eso lo hago a la luz de los contenidos de la materia, no como algo adicional, sino como parte de la materia, por tanto los contenidos se abordan en el mismo sentido de la resolución de problemas y no como acumulación de datos (E6).

⁸⁶ Se entiende por subjetividad, a la cualidad perteneciente o relativa al sujeto, en cuanto a su postura con el mundo externo, modo de pensar o de sentir y, no al objeto en sí mismo.

Nuevamente aparece en el discurso una reconstrucción de la experiencia docente, que parte de la contextualización de las implicaciones emocionales, intelectuales, de relación y prospectiva, en pos de generar o posibilitar cambios positivos cambios actitudinales, en una auténtica preocupación no solo por el propio desarrollo profesional, también por el cómo enseñar para que el aprendizaje trascienda en un significado útil y para resolver conflictos, partiendo de una comprensión de qué hacer, cómo hacerlo y hasta donde hacerlo, lo que vuelve este tipo de práctica, la mirada al modelo hermenéutico-reflexivo, porque a través de la oralidad podemos ubicar un docente con habilidades estructuradas, tanto para el aula, la institución, la comunidad y la sociedad.

Para E7 la práctica docente es comprendida como:

Pues es un poco loca porque yo le hago como pueda (risa)...tomando elementos de la psicología, tomado elementos de la pedagogía y como que convino este.. lo que aprendí en mi formación, lo que se de otros compañeros a veces me lo fusilo no? a veces invento actividades que me permiten dependiendo del monitoreo que hago del grupo o de una persona o del estudiante, que me permiten ver así como el hoyito en donde está atorado entonces invento, por ejemplo un compañero que estaba estudiando inglés conmigo, a nivel de compañeros, yo cache que él entendía todo al revés, el presente lo entendía como pasado, entonces le dije piensa todo al revés, si dices esto es al revés exactamente, por ejemplo para cuestiones metodológicas me invente un árbol de decisiones para ir acotando el tema, entonces como que voy tomando, no sabría especificar que exactamente... conocimiento me está ayudando a eso (E7).

En la parte metodológica E7 nos comparte

Una cosa que es muy importante es saber escribir por ejemplo, porque los alumnos o la mayoría de los alumnos este... he detectado que tienen miedo de escribir, porque a veces los maestros queremos todo como está en el libro o como lo dicen los autores y, entonces yo si hago como muchos ejercicios como para que ellos se atrevan, no?... se atrevan y les digo que equivocarse pues está bien, que para eso estoy yo para decirles haber vamos a reflexionar sobre esto a ver si está bien o si no está bien o que te parecería esto otro o como abonarle a las miradas, no?, a las miradas que ellos tienen no?, eso sería uno, luego conocimientos bueno pues que se fijen en las dos partes no? como es que los teóricos nos aportan alguna cosa, algún concepto, algún análisis de la realidad, pero, también como lo está recibiendo el sujeto, no? entonces también por ejemplo en mis clase este.. meto muchas cosas que se utilizan en la entrevista como son los lenguajes verbales y para verbales por ejemplo, fíjense muy bien, hago muchas practicas de observación

de ellos mismos y hacia el exterior no?, me pueden describir su cuarto me pueden describir un cuadro me pueden describir, entonces como que van adquiriendo habilidades de observación más finas, que son habilidades de un psicólogo y también de un pedagogo, haber ahora vamos a ver al campo que sucede con los sujetos no?, cómo lo podemos planear, como lo podemos sistematizar y, más o menos así es lo que yo hago, dependiendo de la materia bueno, a lo mejor destrezas para planear algo, a lo mejor destrezas para o competencias que ahora le llaman para hacer una entrevista, para hacer una prueba, para hacer este un proyecto de investigación o de intervención, dependiendo de la materia es el monitoreo con mis alumnos (E7).

Lo anterior nos remite a autores como Jara (1986), Ejea (2007), Sánchez (1995), Puigros (1990), De Moura (2000), quienes plantean que es desde el mismo docente que se da un proceso de construcción-apropiación del conocimiento, cuya reflexión proviene de la pragmática, al encontrarnos con un discurso que nos permite ver las estrategias utilizadas de forma subjetiva, pero a su vez desde una mirada creativa e innovadora, pareciera que tal como lo percibe el docente (E7) no permite que el conocimiento tal cual, permanezca en el alumno, por el contrario vincula el conocimiento con la práctica, cabe hacer mención que tiene claridad sobre el que espera de los alumnos y como a partir de un ejercicio que lleve a la reflexión puede obtener resultados significativos para sus estudiantes.

Al analizar los discursos orales de los participantes en cuanto a la categoría Modelo de Docencia, se puede pensar que por pertenecer a un sistema educativo de nivel superior, existe una mayor prevalencia de ejercer su magisterio, orientado a movilizar en el acto profesional, las condiciones que favorezcan una situación formativa, sin embargo uno de los elementos fundamentales que establece una condición que rige su formas de enseñanza es la formación profesional del mismo maestro, que a su vez signa el tipo de promoción del conocimiento que le permita transformar los contenidos, para construir con ellos cambios que generen futuros profesionales de la psicopedagogía que consideren no solo la parte pedagógica y psicológica del los procesos educativos, también el impacto social, de su actuación a nivel contexto inmediato, comprendiendo así aquellas condiciones necesarias para una situación de trabajo que sea capaz de volverse formativa.

Lo que nos remite al docente E6:

Mi idea como docente es no solamente centrarme en la disciplina en la que estoy trabajando y, en los contenidos de la asignatura que abordo, si no en los procesos de aprendizaje que desarrollan competencias en los estudiantes para su formación profesional y su participación activa en la vida académica (E6).

De acuerdo a lo anterior podemos pensar que la preocupación principal en el discurso está situada en la inserción al empleo, de sus aprendices y, que a su vez esa modalidad pedagógica se puede considerar como innovadora, porque combina características pedagógicas, sociales, cognitivas, lo que nos lleva al siguiente comentario de E6:

Por eso creo que como docente no podemos nada más quedarnos en abordar los contenidos, sino con una visión más amplia de la formación de los profesionales en los que estamos ocupados (E6).

Se aprecia una relación que alterna la teoría y la práctica, porque al hacer referencia a la dimensión del saber (conocimiento), también lo hace con el conocimiento procedimental, que si bien pudieran ser antagónicas, se vuelven complementarias, situación que también aparece en el discurso de E7 al plantear lo siguiente:

Pues es un poco loca porque yo le hago como pueda (risa)...tomando elementos de la psicología, tomado elementos de la pedagogía y como que convino este.. lo que aprendí en mi formación, lo que se de otros compañeros a veces me lo fusilo no? a veces invento actividades que me permiten dependiendo del monitoreo que hago del grupo o de una persona o del estudiante, que me permiten ver así como el hoyito en donde está atorado entonces invento...(E7).

El dotar de significado la teoría, admite un conocimiento más profundo de los conceptos, lo que permite incluso modificar no solo el hacer del alumno, también el del maestro al cambiar la rutina educativa de manual y operativa a un proceso de innovación y creatividad.

Esto nos direcciona a entender los modelos docentes desde una mirada alternativa y no solo desde los cotos de poder marcados por las condiciones políticas, económicas y sociales que han signado los diferentes momentos en las posturas hegemónicas de la práctica magisterial y, que aún en el nuevo milenio prevalecen en las metodologías empleadas por el maestro, tenemos así en el siguiente discurso de E5 lo siguiente:

Básicamente un poco tratar de identificar para los estudiantes los grandes temas, cuales son los aspectos más importantes y después conectarlos un poco, pues... con ese trasfondo histórico de las teóricas y luego con los problemas, es un poco abrir al entendimiento de los alumnos, algunos temas o problemas centrales y luego que ellos se den cuenta que desde la psicología se pueden hacer algunas cosas, pero que al final el asunto no es, así llegar a una transformación tan revolucionaria que se pueda partir de cero, no, es tomar de lo que existe, que cosas ir trabajando para ir haciendo pequeñas modificaciones, lo que me interesa es alentarlos a la

curiosidad, alentarlos a la curiosidad, a que busquen cosas. a que piensen más sobre las cosas y que están asimilando y luego irlos llevarlos al asunto epistémico y de la comprensión de los conceptos (E5).

Siguiendo el análisis del discurso podemos decir que para E5 en su metodología empleada, el conocimiento esta centrado en el mismo docente, es decir, desde una postura normalizadora racionalista, donde si bien se le conduce al alumno a despertar su curiosidad, la creatividad y la innovación se pierden, por la preocupación de que se apropie del conocimiento, dejando de lado la práctica, lo que se vuelve en detrimento del futuro profesionista.

Sin embargo para E2 la interacción con los alumnos es un aspecto importante

La habilidad de observar desde diferentes posiciones y donde tienes la oportunidad también de convivir y de aprender y de pensar que el otro...tiene también cosas que hacer...entonces ese ojo clínico que hace que el salón de clases sea como preparar un guisado delicioso para todos(as) (E2).

Nos sugiere una metodología de trabajo inclusiva, que permite el desarrollo de actitudes y aptitudes, para alcanzar un aprendizaje útil, desde una situación concreta de la vida profesional. Es así como la categoría Modelos de docencia a través del discurso oral de los entrevistados nos permitió analizar los procesos reproductivos y de interacción con alumnos y pares, develando que aún falta camino por recorrer, para llegar a una Modelo docente inclusivo, que no se encuentre atrapado en los vaivenes políticos de moda.

Individualización

La individualización de acuerdo a Girola (2005) se manifiesta en los valores, creencias y preinscripciones normativas que exalta la defensa y dignidad de las personas sustentada en un conjunto de derechos, libertades y responsabilidades que decanta en la libertad, autonomía, respeto mutuo y obligación cívica; lo que nos lleva a la siguiente narrativa:

Mira si el los médicos tienen un ojo clínico, si los cocineros tienen una sanguajea entonces tienes la habilidad de jugar diferentes roles, los roles (E2).

Lo anterior nos sugiere una de las dimensiones trabajadas en el capítulo 2 sobre calidad de vida, llamada Relaciones Interpersonal, la cual el identificar la interacción positiva con los alumnos permite no solo la gratificación para ambas partes, también un clima de aula favorable, al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para E3 la preinscripción normativa, así como la obligación cívica y responsable se manifiesta en otra de las dimensiones de la CA, la Autodeterminación, que a su vez tiene relación directa con la categoría de Colegialidad, porque nos deja ver las maneras internas en que se articulan los diversos aspectos que trabajan las líneas

académicas para integrar en un curso⁸⁷ a su vez el servicio social y la asesoría de tesis; tal como se evidencia en la siguiente parte de su entrevista:

El trabajo de campo es en el último semestre, generalmente está vinculado con su trabajo de tesis y generalmente está vinculado con su programa de servicio social, de tal forma, que hay un compromiso de ambos de la supervisión (E3).

En otra de las narrativas, encontramos la dimensión Desarrollo Personal, en la cual el docente E4, nos deja ver en su discurso la importancia que tiene que el individuo acrecenté sus aprendizajes, por ello a partir de coordinar, organizar, los contenidos, logra crear una actitud de responsabilidad hacia la necesidad de aprender, no solo durante su proceso de formación, también esto debe darse en el transcurrir de vida activa como profesionista, tal como su exposición lo ejemplifica:

Trato de alcanzarles los contenidos o coordinar las actividades de aprendizaje, con esta situación de que es un ámbito de mucha responsabilidad, de muchos aprendizajes toda la vida. Y de una aplicación y una necesidad en la época en la que estamos viviendo una necesidad muy amplia, esto sería lo actitudinal, en la formación, organizo las actividades, para conducir el grupo a diferentes momentos de la sesión de clase para generar esa consideración por el otro (E4).

En contraste para E5 la manera en que se da la individualización de los alumnos es muy subjetiva esto debido a el número de alumnos en cada grupo, por otra parte esto nos lleva a pensar en un clima áulico dirigido por el docente, tal como su discurso lo manifiesto:

Pues... hay yo no creo que mi información te vaya a significar mucho, no es que más bien el asunto es, generar una idea de lo que el estudiante aprende hago, una evaluación acumulativa, vas dejando cosas, eso lo vas sumando y al final tienes la oportunidad de recuperar alguna parte de eso o bien presentarse a una evaluación final, pero este...al final el asunto, es que si las condiciones de trabajo en la universidad es que tenemos grupos amplios de 40 y tantas personas, y si resulta muy complicado no, entonces al final si tendrías que tener un poco más de tiempo para hacer una evaluación más personal (E5).

En cambio encontramos en las siguientes dos exposiciones (E6 y E7), una enseñanza que permite un aprendizaje contextualizado y compartido, porque en ambas narrativas se marca la interacción con el alumno, el ambiente potenciando la investigación y la incorporación de la interacción persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente, otro punto importante es en el caso de E6, es una experiencia vivenciada, interpretada y enlazada al aula, lo que favorece la motivación y la

⁸⁷ Las materias de los semestres de séptimo y octavo, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura de Psicología Educativa son considerados como preparación para el ámbito laboral.

facilitación de los conceptos, volviéndolos significativos, tal como se muestra a continuación:

Lo que sucede es que en México, la formación como psicopedagoga no existe como tal, pero eh yo considero que esa visión que tiene la pedagogía como que abarca los procesos educativos y centrado en el sujeto cognoscente, en mi caso particular, mi desarrollo en cuanto a mi formación y a la capacitación permanente, pero se construye en la medida en que uno es capaz de ver al sujeto no como una persona aislada, si no dentro de un contexto escolar y, un contexto más amplio que sería como un macrosistema entonces es una visión más ecológica (E6).

Pues una cosa que a mí me ayudo muchísimo fue mi entrenamiento como coach, este...yo he seguido formándome, en lo que me interesa, a mí el entrenamiento como coach creo que cuando uno hace una carrera es una embarrada de todo y de nada a veces y, como que es responsabilidad de uno seguirse formando no, entonces, cursos por ejemplo específicos de didáctica no, pero soy bien abusada porque me le pego a la gente que sabe y entonces voy combinando con ellos a través, por ejemplo, yo no sabía el uso de portafolio para evidencias no (garraspeo....garraspeo) y, para analizar como van (garraspeo....garraspeo), adquiriendo conocimiento los alumnos no y como lo voy haciendo yo y como lo van recibiendo, entonces este eso me lo enseñó un compañero por ejemplo no, este y así voy como sacando de mi entorno, mis posibilidades y de las oportunidades que me da la vida y de los entrenamientos que tengo, este de ir combinando, ahora que yo diga necesito un entrenamiento específico, en esto, en este momento no, (risa), en este momento no, pero cuando yo lo siento necesario pues lo busco (E7).

Colegiabilidad

Esta categoría nos remite a plantear el comprender el trabajo docente a partir del tipo de actividad que desempeña el docente, lo que resulta difícil ya que a diferencia de otras profesiones está se lleva a cabo en un aula que forma parte de una escuela, lo que nos lleva a representarnos una realidad compleja cuyos participantes tienen distintos niveles de acción, distintos planes de estudio prescriptivos, de gestión, de reglamentos, grados, ciclos, que en conjunto requerían ser regulados con acciones, procedimientos y hechos, los cuales fueran capaces de generar explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones sobre esa complejidad que representaba y representa la realidad escolar compleja y diversa. Las cuales están permeadas por las tensiones políticas, económicas, culturales, sociales y educativas de cualquier nación, de manera que el maestro no podría mantenerse al margen de dichas fuerzas

externas al trabajo áulico y que además requerían aspectos de organización para atender todas y cada una de esas exigencias, donde el profesor según Montero (2001) y Torres (1999), no se identifica con ningún grupo lo que provoca inseguridad y falta de identidad su trabajo.

Cabe hacer mención que el trabajo colegiado en las instituciones de educación superior (IES) surge como una estrategia política, económica, social para construir una identidad⁸⁸ en los docentes universitarios cuyos esfuerzos iban encaminados a conformar un equipo capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común. Para ello se hizo necesario una participación comprometida y democrática, donde el clima laboral debería sustentarse en el respeto a la diversidad, en pos de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectarán la puesta en marcha de planes y programas de estudio, investigación y difusión, empero solo en una de las entrevistas (E6), se pudo encontrar ciertos rasgos del trabajo colegiado a continuación:

Como profesionalista la actualización siempre es una necesidad, aunque en este caso nosotros como docente universitario tenemos la responsabilidad de buscar esa actualización, yo me he mantenido actualizada ya sea porque me incorporo a equipos de trabajo donde desarrollamos investigación que implica ir a escenarios distintos y ver como se resuelven ciertas tareas o bien estudiar especializaciones o posgrados (E6).

Lo anterior nos lleva a pensar que sin contar con la afectación social al carecer de una identidad y de una pertenencia de colegialidad, al centrar su práctica docente como un hecho aislado, repercute necesariamente en la interacción establecida por la universidad en la conformación de cuerpos colegiados, al continuar de acuerdo a las narrativas anteriores la individualización la cooperación pero no la colegiabilidad que de acuerdo a Soriano (2010) representaba para dicha institución desdibujar ese trabajo solitario del docente para transfórmalo en oportunidades de reconocimiento en los diferentes medios que a pesar de ser ambiguos permiten la participación de un gran número de participantes que comprenden y ponen en marcha el trabajo docente, cuyo elemento fundamental subyace en el trabajo colegiado y no en el trabajo individual, vinculando así la docencia, la investigación y la difusión, es así que al plantear la categoría Modelos ideales se busco establecer los procesos identitarios de los docentes así como los elementos subjetivos que la conforman y signan la práctica, formación y disciplinaridad del los maestros.

⁸⁸ Entendida de acuerdo a Larraín (2001, pp. 25-26), “como aquella que está enraizada en contextos colectivos culturalmente determinados”

Modelos ideales

Se denominó a la categoría así, ya que de acuerdo a Weber (1973) el modelo ideal señalaba la formación de tipos ideales abstractos entrados en consideración, no como una meta, sino como medio, de tal manera que la construcción de estos tipos no es un fin en sí mismos, sino solo un medio para facilitar la comprensión del hombre y su cultura, de ahí, que nos permite describir formas particulares en que los hombres buscan objetivos particulares de carácter individual o social.

Identidad

El plantear la subcategoría Identidad⁸⁹ se justificó, porque fue remitirse a la historia de la humanidad, donde el maestro permaneció como una pieza primordial, de cualquier cultura y época, ya que se miraba como aquella luz que dirigía el desarrollo humano y el progreso de los pueblos, lo que lo hacía un individuo donde se depositaban muchas idealizaciones, como el que era capaz de resolver situaciones problemáticas de la cotidianidad que se deberían resolver, el que su capacidad creativa y emocional era capaz de edificar contextos de enseñanza adecuados a los intereses de los alumnos; que de acuerdo a Gervais (2003) se relaciona con la eficiencia en el trabajo.

Así mismo se involucran aspectos subjetivos del mismo docente, ya que, en ésta se involucra el conformar su realidad interior y exterior, lo que da sentido al tipo de relaciones laborales que establece, así como, a nivel personal reconocer su lugar en el mundo; por ello se hace necesario que el maestro tenga un sentido claro de identidad, es decir, saber quién es, en qué circunstancias enseña y qué influye en su docencia, lo que es esencial para una práctica docente que permita ejercer a partir de involucrar en su labor aquellos elementos para formar futuros profesionales, que puedan incluir en su propio hacer los aspectos que lleven a sus clientes a tener una mejor calidad de vida, es así, que en la cita siguiente es posible reconocer los procesos identitarios y subjetivos de los instructores:

“Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal” (Palmer, 1998,pág.2).

⁸⁹ La identidad es entendida por Watson (2006) como necesariamente relacional, se construye en el reconocimiento de lo similar y lo diferente entre nosotros y los otros, es decir, tiene sentido y significado dentro de eslabones de relaciones, por tanto la identidad profesional, es el reconocimiento de una identidad colectiva conformada por la identidad del sujeto, que comparte con los otros, pero también esa influencia es interiorizada en el mismo individuo.

De acuerdo a lo anterior, damos voz a dos los entrevistados a través de sus narrativas:

Por la experiencia que tengo como docente y que ahora ya lo veo distinto, comprendo que la psicopedagogía está más centrada en que el chiquillo aprenda, que el niño alcance el contenido o que lo adquiera o comprenda, por lo que debo enseñar a mis alumnos a que reconozcan todo el proceso mental que debe seguir el niño para alcanzar eso y poder desarrollar habilidades estratégicas y desarrollar también habilidades cognitivas y, no nada más que conozcan o que comprendan un contenido y, bueno esta forma de docencia lo he obtenido a través de la formación en maestría y el estar impartiendo clases en psicología educativa (E1).

Pues ojalá me tocará hacer muchas cosas y si no me toca hacer muchas cosas, acompañar muchas cosas, entonces primero Yo creo que ... al que uno forma ... tienes que convocarles ese saber de que te atrapo y de que esto te va a gustar, entonces el sentido de pertenencia y pertinencia, pues uno tiene que hacerlo, transmitirlo, luego el sentido de que eres experto, pero no ese experto te hace ser un exquisito inalcanzable y, por supuesto la idea de trabajo en equipo, en donde uno a veces puede ser el rol del experto y otras veces eres el rol del novato y en esa idea te digo, esta imagen de los cuatro fantásticos en un solo profesional, chale ser testigo colaborar en esto, porque a veces uno le entra para que la flexibilidad sea un hecho... míster fantástico, a veces uno le entra para que la sistematización sea otro hecho... el hombre mole, a veces uno le entra para que la invisibilidad este en el aula, peroesta la mujer invisible y, luego llamas a mí....pues el calorcito, la pertenencia, la no exclusión y el éxito (E2).

Al preguntarle a otro profesor si su práctica requería de alguna actualización su respuesta fue:

Este... en sentido formal, no, he estado leyendo mucho y platicando con la gente, así me actualizo (E5).

De acuerdo a las tres voces mencionadas, encontramos la parte subjetiva de cada maestro, en cuanto a esa imagen ideal de lo que para ellos es ser un docente de calidad, un ser imaginario creado a partir de sus propias expectativas como alumnos que en la realidad no tuvieron y, que ahora en el papel de instructor no pueden llenar. Encontrándose la influencia directa de la identidad personal, de la cual no puede dissociarse, ya que de acuerdo a Kelchtermans (1993, pp. 449-450) ambos con el tiempo tienden a evolucionar, conformándose cinco orientaciones que se relacionan entre sí: Autoimagen, Autoestima, Motivación por el trabajo, Percepción de la tarea, Perspectiva futura, Estabilidad en el trabajo y Vulnerabilidad a los juicios de los colegas. Es así que las narrativas pertenecen a docentes de base entre 25 y 16 años

de pertenencia a la planta docente de la Universidad Pedagógica de México, los cuales han tenido que modificar su práctica de acuerdo a las necesidades de la normatividad escolar o bien por el querer ser docentes de calidad o bien solo se quedan en su área de confort, al haber alcanzado sus metas y sus satisfactores de índole laboral, cabe mencionar que si bien dicha manera de encontrarse bien con si mismo, no significa que no cambie, ya que, en la cotidianidad se ubica una realidad en constante cambio que lleva al desequilibrio esa estabilidad, porque es discontinua, fragmentaria, a lo que Stronach y col. (2002, 117) planteo en cuanto a que esas movilizaciones se producen en el espacio que media entre la “estructura” de las relaciones entre poder y estatus e influencia.

Instrumentación desde la psicopedagogía

La importancia de está categoría es fundamental porque es uno de los ejes primordiales de la presente investigación, en la cual, por medio de las narrativas de los participantes se analizan , sus Actores y Procesos.

A continuación los siguientes relatos:

El objeto de estudio de la psicopedagogía es conocer como los procesos mentales pueden ser beneficiados a través de las prácticas docentes o de las prácticas apropiadas para poder desarrollar el alcance de algún contenido (E1).

Mira estaría relacionado con esa idea con está idea de lo que sucede entre el chamaco(a) y el objeto que esta haciendo, el chamaco(a), se interacciona con algo o con alguien, eso es lo que estudia la psicopedagogía o la socio pedagogía, también yo creo que no hay diferencia, entonces..... bueno si la hay, la psicopedagogía trata de acompañar a el o la escolar en esto que le toca ser, usar, aprender, crear (E2).

Como su nombre lo dice estaría conformado por al menos el trabajo de dos disciplinas, que serían los referentes de la psicología y los de la pedagogía, aplicados a contextos escolares o contextos de aprendizaje no necesariamente tendrían que ser contextos formales, pero si conocimientos aplicados a otro tipo de contextos informales, siempre y cuando se consideren aspectos de la psicología de la conducta, de los procesos mentales o procesos cognitivos y de procesos de la personalidad, como la motivación; otro elementos que están involucrados en el aprendizaje, en la parte de la pedagogía, está la didáctica, por ejemplo, los métodos, los materiales que los maestros o los instructores utilicen como parte de su diseño instruccional, que se supone que para que sea más eficaz, debería considerar, aspectos de desarrollo

psicológico y social de la personalidad de los aprendices (E3).

Mira la información que Yo tengo es la siguiente, empieza a avanzar la pedagogía y la psicología como disciplina, cada quién por su rumbo, aunque sabemos que el campo original, pues era la filosofía, la psicología estaba muy metida ahí, aún en nuestra época, parece que la pedagogía en algunas instituciones sigue ubicada dentro del área de las facultades de filosofía y letras y esas cosas, entonces la evolución del fenómeno educativo, la evolución de los conceptos fundamentales, sobre como se generan aprendizajes, como aprende el ser humano y el avance de las diferentes teorías, fundamentalmente la cognitiva, bueno...en primer termino, en la epistemología psicogenética, después la corriente cognitiva, pues derivan en una necesidad, Yo la visualizo así...en una necesidad de combinar todo lo que estaba estudiando la psicología por su lado y combinarlo con los avances de la pedagogía, para mí, me gustaría mucho deslindarla de la filosofía, pero bueno ese es otro asunto y entonces precisamente, este avance que hay a nivel mundial de los sistemas escolares de tratar de crear nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que vayan muy acorde con esas posturas teóricas, es donde se empiezan a conjugar los esfuerzos y los saberes de las dos disciplinas, para poder dar respuesta, pues es lo que estamos viviendo en esta época (E4).

Bueno yo creo que... el campo de estudio la psicopedagogía pues...mmm.. imbrica a dos áreas que es la psicología y la pedagogía, y en el caso de la psicología educativa que Yo tengo formación en psicología educativa, pues van como muy relacionadas no, es decir, aquellos procesos psicológicos que se presentan en ámbitos escolares, en ámbito de adquisición de conocimientos, en ámbitos didáctico, en el currículo, en.. digamos como facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, Yo creo que ese es el campo predominante de la psicopedagogía (E7).

En las voces anteriores encontramos una clara identificación con los elementos que signan el objeto de estudio de la psicopedagogía, como son los procesos mentales, cognitivos de personalidad, interacción, la indisoluble relación entre la pedagogía y la psicología, cuya aplicación va encaminada a contextos escolares formales e informales, donde se debe considerar la psicología de la conducta, la didáctica, el desarrollo psicológico y social, el como aprenden el ser humano, asociándose con las diferentes posturas teóricas, que han dado pauta a los distintos modelos educativos, plasmados en los planes y programas de estudio, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que desde el sistema escolar a través de sus docentes debe promover,

incluyendo en ello la comprensión de dicho campo desde la formación profesional del docente, para concluir que se debe situar desde una perspectiva actual.

En cuanto a las habilidades, aptitudes y destrezas docentes en la práctica psicopedagógicas se plantea desde las conversaciones, la intersección entre la formación profesional y la práctica docente, donde cada una de las narrativas nos permiten ver, como los profesores tienen claridad sobre la actividad de cada disciplina y, como la han instrumentado en sus actividades cotidianas con sus alumnos, manifestando incluso, en nivel de satisfacción que esto les genera, algunos de ellos también comentan la importancia de la actualización y, como la conjunción práctica, actualización y el estar en la licenciatura de psicología educativa, les permitió tener un conocimiento más profundo y sólido de los contenidos que enseñan. Como se muestra en las siguientes tres entrevistas:

Creo que esa parte de lo psicopedagógico, es esta unión y fusión que puede ser, desde reconocer al individuo, sus capacidades, desde su desarrollo y, a partir de eso como diseñar lo más apropiado para poder generar en ellos aprendizajes que puedan realmente serles útiles y que puedan serles funcionales, yo creo importante esas bases que se pueden generar y pues para atender esa área, yo creo que me parece muy pertinente, pues considerar esa parte que a mi me gusta y que me gusta porque tengo parte de formación en esta cuestión de la licenciatura en educación, pero también esa parte de la psicología, que también me permite unir esas dos visiones y que se complementan muy bien, entonces yo creo que para mi es muy enriquecedor contar con las dos visiones, con las que he tenido experiencia, creo que ha reforzado mi trabajo y mi formación inicial para poder trabajar con mayor profundidad y ser más fino en lo que yo propongo y, en lo que hago ahora, porque ahora ya tengo un sustento más sólido y también un mayor impacto en los alumnos (E1).

Yo afortunadamente como me he desempeñado en la formación de licenciados en psicología educativa y mi formación es pedagogía entonces esto me ha permitido ver que la psicología se centra mucho en los procesos individuales y que la pedagogía si tienen una visión más amplia desde un contexto donde va interrelacionando la política educativa, los procesos en el aula, la gestión escolar y al sujeto (E6).

Pues mira el asunto es que... es un tema que se ha discutido recurrentemente, pues....en la discusión educativa y, básicamente lo que se ha intentado es ver de que manera se acercan una serie de estudios, de propuestas, de teoría, que si pueden tener un origen en

la psicología general, están buscando incluir dentro del contexto y de las escuelas y de los aprendizajes de los niños de los jóvenes, entonces.....resulta difícil llegar a una definición, pero lo más interesante sería que tú puedas caracterizar un poco que tipo de problemas, como se plantean las propuestas y finalmente el problema de cómo esto puede ser incorporado o puede ser injertado, la metáfora del injerto es muy bonita, porque tienes algo que ya advertirte y a eso le vas a tratar incorporar una serie de elementos nuevos y que si se ajustan y si son compatibles, finalmente pueden dar forma a otro tipo de...fruto o tejido o propuesta, finalmente la idea de las prácticas (E5).

En cuanto a la transdisciplinariedad los maestros muestran en sus discursos claridad en cuanto como dos disciplinas separadas, cada una con sus métodos han evolucionado, sin embargo la delimitación de sus objetos de estudio del conocimiento social, como es el caso de la pedagogía y la psicología, permitió la creación de una disciplina intermedia la psicopedagogía, cuya característica es mixta, como es el caso de la intervención psicopedagógica, la orientación educativa, la identificación en las dificultades de aprendizaje o en la educación especial, complementándose ambas pero sin perder sus procesos de diferenciación e integración, tal como se describe en los tres discursos siguientes:

Pues ahí habría que revisar la historia, pero Yo creo que al final, el asunto es verlo ya más en planteamientos contemporáneos, incluso un poco analizar el debate y como este debate, va permeando por un lado a la psicología pero por otro lado a la educación, entonces en el caso de México, aunque nosotros tenemos una licenciatura en psicología educativa, contiene varios elementos más de tipo psicopedagógico si, en este caso, el asunto es ver, como esta serie de ideas de propuestas de procedimientos de formas de hacer las cosas, se van acercando a las escuelas y se van acercando a los maestros, en ese sentido, pues lo que se ve es mucho esa idea del constructivismo, tenemos treinta años del constructivismo y, hemos pasado un constructivismo a otro y otro, pero que al final lo que se reconoce es la importancia de la participación de los sujetos y de los actores educativos, en este caso pues, lógicamente de los profesores, pero también de los directivos y también de los especialistas en el diseño de programas o materiales o libros de texto, tal, tal, tal, tal, entonces Yo creo que es ahí donde que se da este interjuego y podemos ver como hay conceptos que son muy importantes y esos conceptos son presentados de manera accesible, son re trabajados, son resinificados y al final eh.. en buena medida son apropiados por los propios docentes, y también en buena medida por los alumnos pero también por los padres de los alumnos, entonces yo creo que es ahí ese interjuego entre los diferentes actores, y de cómo se van reformulando o reconfigurando las practicas, es ahí donde tu puedes ver realmente el sentido que puede tener un constructivismo

sociocultural, no, porque al final la idea no es comenzar desde cero, ni...plantearle las grandes innovaciones, si no reconocer esa capacidad de pensamiento, de autonomía, de reflexión de los docente, pero también acercarlos recursos, ideas, propuestas, y es ahí donde justamente tu vas a ver si esta variante puede superar a las otras versiones del constructivismo o no, entonces, al final puedes verlo mas como una propuesta, pero también como un proyecto para volver a repensar la educación y de que manera la educación finalmente genera oportunidades de aprendizaje y acceso a la cultura en un sentido más amplio, que los alumnos aprendan, que los alumnos puedan reflexionar sobre lo que aprenden, que puedan tener acceso a empleos o a mejores escuelas (E5).

mmmm....Pues es una pregunta muy complicada, si es que al final, el asunto es que en México, la Pedagogía ha quedado como un campo mas de los universitarios y, en ese sentido pues puedes ver la interacción en términos de jueguitos de investigación de una propuesta, pero lo que valdría la pena es, preguntarles a los docentes, que tanto de lo que hacen tiene que ver con la pedagogía o con que tipo de psicología o que tipo de pedagogía, no, en ese sentido tú ahí podrías ver como se está generando esa interacción (E5).

Otro punto de igual importancia es la manera que se organizan los conocimientos, los métodos y son utilizados por la psicopedagogía, transfiriéndose estos de una disciplina a otra, en el caso de la psicopedagogía se involucran disciplinas además de las ya mencionadas, la antropología, la sociología, la filosofía, las tecnologías de la información y campos de aplicación estadísticos, elementos mostrados en el siguiente discurso.

Pues fijate que es lo que no sé (risa), no se, yo creo que actualmente estamos viviendo en una etapa en donde una sola disciplina no puede tener diferentes miradas de fenómenos complejos, como puede ser la adquisición del conocimiento, por ejemplo, no, porque no nos basta saber de Piaget, de Vigotsky, de este, de las teorías, si no aplicamos esos conocimientos dentro de un contexto complejo, eh, como es el ámbito educativo, el ámbito escolar, el ámbito de las personas, de la adquisición del conocimiento y pienso que ahora, bueno,,, este concepto ya tiene mucho más tiempo, pero ahora por ejemplo la UNAM ha abierto dos sedes diferentes una en León y otra en Michoacán donde hay carreras como Geo ambiental, por ejemplo, no, donde una sola disciplina no puede explicar la complejidad de los fenómenos que antes se hacía de manera muy lineal (E7).

Pues yo creo que de amiguitas, no, (risa), de amiguitas porque yo veo que en la disciplina del pedagogo, tiene una mirada mas de planes, más de cómo le hago didácticamente, como estructuro un currículo, como lo

evaluó, como menos personalizado digamos no y, eh la psicología es como una mirada más hacia el sujeto, hacia eso que esta haciendo el pedagogo, en el papel, en la planeación en su perspectiva de como debe de ser, como es aplicable a sujetos concretos (E7).

Es así que a partir de los hallazgos mostrados en los diferentes discursos es que se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación.

Conclusiones

Analizar los procesos identitarios de los sujetos de la muestra, implica reconocer desde la pedagogía al modelo propuesto por Sharlock (2002), que si bien surge en ámbito de la educación especial, cobra vital importancia, en los sujetos regulares, porque determina componentes objetivos y subjetivos que explican el comportamiento individual y colectivo en los individuos. Y con ello la asunción de identidades.

En el capítulo 3 se desarrollan una serie de categorías, dentro de las cuales destaca la categoría *Modelos de docencia* permeada por una técnica eficientista, centrada en los resultados del aprendizaje como única condición de validez para el logro del aprendizaje de los contenidos, lo que obliga al docente a percibir su ejercicio en un doble ángulo por un lado desde el modelo ideal que cristaliza con sus profesores que tuvo cuando alumno (a) y un segundo ángulo cuando erige que lo que realiza es lo idóneo para llevar a cabo para que sus estudiantes aprendan, resultado de esto obliga a que conserve prácticas hegemónicas que le dieron resultado porque las *miro* en otros. Resulta interesante por otro lado que mientras el plan de estudios de la licenciatura en Psicología Educativa, se sustenta en una postura de la epistemología histórico cultural y, el aprendizaje contextualizado es el elemento primordial desde el cual la práctica docente debe de tomar en cuenta, ello no concuerda con la serie de prácticas a las que recurren los profesores de la muestra que tienen que ver mucho con la supervisión, control no sólo de la actuación de los estudiantes, sino de los contenidos que deben de aprender muchos de ellos ajenos a la serie de antologías que desde un trabajo colegiado, ya se estipuló como referentes para esta línea curricular, cabe agregar que todo claustro de profesores de este programa educativo esta organizado en una serie de líneas curriculares dentro de las cuales se establecieron el rediseño de los cursos y la puesta en marcha de los procesos de evaluación de los mismos, además que los egresados de esta licenciatura pueden optar por realizar un examen general de conocimientos que les permita obtener su título de licenciatura, pero que a muchos de los profesores incluyendo los de la muestra desconocen porque a pesar de que integren la línea curricular de psicopedagogía cambian los referentes bibliográficos o contenidos básicos en aras de un control que les permita evidenciar que son los mejores docentes.

No obstante, de acuerdo con esta práctica eficientista, influida por los objetivos conductuales y de medición de rendimientos, acorde con los Índices de Desarrollo Humano (IDH) y, con el Modelo de la CEPAL, centrada en el Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico, el cual encuentra cabida en una vertiente hegemónica que mira al aprendizaje sin tomar en cuenta los requerimientos individuales de los estudiantes,

junto a ello es substancial señalar que también se encontraron visos de prácticas de alternancia donde que el proceso de aprendizaje es dialógico y dialectico , por ello los procesos de interacción con los alumnos y los pares permite que se fragmente estos procesos de reproducción que permean las practicas hegemónicas, claramente visibles en los profesores no sólo de esta muestra sino de varios que componen el claustro.

En está categoría, se puede encontrar los siguientes elementos: procesos reproductivos, enmarcados en la postura positivista; en algunos profesores, ciertos elementos de una práctica de alternancia que no termina de concretarse, abordaje de los contenidos desde la subjetividad marcando un breve acercamiento al Modelo Inclusivo, en busca de un fallido proceso de interacción con los alumnos.

De acuerdo con los referentes empíricos, en los discursos orales podemos localizar lo mencionado por Moreu *et al* (2002) los profesores se centran más en los aspectos operativos de su práctica docente, pero no en los aspectos de cómo aprenden los alumnos, lo que resulta claramente paradójico puesto que una de las preguntas de investigación versa sobre: centrarse en los profesores de psicopedagogía, pues son ellos los que deberían de tomar en cuenta los procesos psicológicos del aprendizaje del contenido, habría que remarcar que la muestra se centra, en un psicologismo pedagógico, que encontró su desarrollo en la psicología experimental, lo cuál niega el aspecto social y cultural, al circunscribirse en lo individual y objetivo de una práctica hegemónica (academicista). Algunos profesores como (E2), si bien renuncia al papel protagónico, no logra abandonar los objetivos conductuales y de medición de rendimientos. En cuanto a una posible práctica de alternancia, se manifiesto en (E4) un claro tránsito entre lo individual y colectivo, pero entendiendo al aula como un ecosistema inestable, un espacio temporal, donde los aspectos pedagógicos sólo tienen una utilidad práctica en la medida que el sujeto apruebe aunque sólo sea únicamente en el momento de aprobar el curso sin tener una correlación con otras materias del semestre ni de semestres posteriores.

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, la subjetividad cobra relevancia, únicamente como pieza de validez para el profesor pues él señala debe de tomarse en cuenta su libertad de cátedra, no así para el alumno, pues el autodidactismo se desdibuja al ir dando dirección hacia estructuras que previamente fueron definidas, quedando de manifiesto un control del aula, propia de un laboratorio, olvidando que el espacio áulico es un lugar vivo, rico de variables, que no permite un proceso de transformación y apropiación significativa en el alumno, ya que no considera los procesos de aprendizaje de los alumnos, para otra de las voces (E7), se aproxima a los planteamientos de Jara (1986), Ejea (2007), Sánchez (1995), Puigros

(1990), De Moura (2000), al mencionar la necesidad de elaborar una planeación que permita desarrollar competencias, por medio de estrategias de enseñanza que lo involucren desde lo individual a lo colaborativo, clarificándose así una unión entre pedagogía y psicología que conforman la psicopedagogía desde lo operativo y los procesos cognoscitivos de los alumnos, lo daría como resultado un conocimiento profundo de los conceptos desde los declarativo, procedimental y actitudinal, que no todos los entrevistados logran al no rebasar sus ejercicios de enseñanza la postura normalizadora racionalista, perdiéndose, en la oralidad sin importar el impulso de un Modelo docente inclusivo, que al hacer un enlace con el Modelo de calidad de vida de Scharlock (2002), pueda desarrollar habilidades para la vida, tomando en cuenta las necesidades específicas de los alumnos, a partir de tomar en cuenta de forma seria el desarrollo social, inclusión social y derechos de todas las personas y, lograr un bienestar emocional, material y físico de todos los actores involucrados en las prácticas docentes (maestro-alumno-institución. sociedad).

Una segunda categoría que fue resultado el análisis de los referentes empíricos se encuentra la *Individualización* Esta categoría está directamente relacionada con el modelo de Scharlock (2002) los valores subjetivos en términos de felicidad y realización, también se asumieron como diferentes formas de ver al mundo según Rodríguez (2006) y, reconocidos como una evaluación individual donde el marco de referencia era personal para Urzúa (2012).

El valor subjetivo estuvo mediado por la multidimensionalidad que nuevamente planteó Scharlock (2002), es decir que la calidad de vida pudo ser comprensible desde la interrelación de las dimensiones⁹⁰ (que son ocho) y supeditada al ejercicio docente.

A continuación se presentarán los hallazgos encontrados respecto al valor subjetivo de la calidad de vida en los entrevistados:

La autodeterminación, uno de los niveles más importantes de la calidad de vida ya que ésta es la que brinda la capacidad para tomar decisiones sobre uno mismo, ésta llevó al profesor a plantear su práctica docente de forma individual como él entiende que debe de ser, cabe mencionar que esta autodeterminación siempre fue planteada como acciones voluntarias y por propia convicción de los profesores.

- Las relaciones interpersonales, que incorporan aspectos relacionados a las experiencias y emociones con los otros, éstas se vivieron con los estudiantes, especialmente con los aprobados y con quienes era la interacción habitual, con ellos vivieron experiencias satisfactorias que

⁹⁰ Bienestar emocional, Bienestar material, Bienestar físico, Desarrollo personal, Autodeterminación, Relaciones interpersonales, Inclusión social y Derechos.

fortalecieron su auto concepto como profesores y como actores trascendentales dentro de la atención integral que se brindaba en el curso dando confianza a sí mismos de las acciones que emprendían.

- La inclusión social, que es cuando un individuo es integrado a la sociedad, ésta se dio más bien en las acciones emprendidas por los profesores en sus cursos, al hacer confluir distintos actores otros profesores y alumnos donde todos fueron aceptados y valorados, además de promover el trabajo en equipo.
- El desarrollo personal, que atiende al proceso evolutivo del individuo y que tuvo relación con su progreso y crecimiento dentro de su labor como profesor ya que refirieron haber crecido de manera profesional gracias a la experiencia que les dejó haber participado en el programa educativo de psicología educativa y a las capacitaciones recibidas.
- El bienestar material, que corresponde a los recursos económicos y materiales que proporcionan condiciones óptimas de confort, fueron vislumbrados de manera negativa por los profesores, ya que de acuerdo con su nombramiento, se les exige lo mismo, aunque el pago no sea equitativo
- El bienestar emocional, que se refiere a un estado de satisfacción personal, lo vivieron los profesores a la hora de interactuar con los estudiantes y los otros profesores, ya que sus intervenciones provocaban momentos de disfrute con algunos grupos que tenían a su cargo. Se puede identificar una interacción positiva con los alumnos, lo que produce gratificación tanto en el alumno como en el maestro (E2), generando un ambiente áulico favorable para producir aprendizajes, otra voz, indica la normatividad como una cuestión prescriptiva, así como la responsabilidad cívica, que permite la elección y la toma de decisiones, autonomía, control personal, como también que el profesor plantee objetivos personales, alcanzables en su labor cotidiana, que se cruza con aspectos de colegiabilidad, cuando se desarrollan programas de servicio social y asesoría de tesis (E3), en cuanto al Desarrollo personal, se muestra en (E4) no únicamente el aumentar significativamente los aprendizajes de los alumnos, si no también del mismo profesor, ya que este debe organizar y coordinar, los contenidos, ya que al mostrar con el ejemplo lo vital que es asumir una actitud responsable hacia la necesidad de aprender, durante la formación del alumno y en la vida activa de los

aprendices, logra motivar, interesar y promover espacios significativos de aprendizaje de habilidades para el área laboral

Lo anterior permite concluir respecto al valor subjetivo de la calidad de vida, que los profesores vivieron ésta como un estado, en donde las cosas o los hechos se disfrutaron en el momento, lo cual les permitió establecer la manera en que ponderaron diversos elementos para proporcionar su bienestar personal y su satisfacción, es decir que, a pesar de no tener las mismos montos de pago, algunos de éstos se sintieron plenos al realizar actividades.

Antúnez (1998) menciona que el trabajo colegiado, o la *colegiabilidad* que es una tercera categoría resultado de esta investigación, adquiere varias formas, puede aparecer como trabajo en equipo, en este caso se suscitó a través de vínculos y relaciones sociales entre los profesores y responsables de líneas curriculares, responsable del programa educativo y coordinador de área ya que por la habituación recíproca interactuaban, formándose grupos de amistad, lo cual hacía posible el desarrollo del programa de manera óptima.

Podemos colocar esta tercera categoría en el Modelo de Calidad de vida de Scharlock (2002), es la Participación social, porque implica las redes sociales, las amistades, las actividades sociales, la interacción en el grupo de pares y las relaciones que fortalezcan el trabajo docente, porque ello genera respeto, dignidad e igualdad, sin embargo en el caso que nos ocupa, es muy complejo, debido a las acciones, procedimientos y hechos que representan la realidad escolar, aunado a los diversos planes de estudio prescriptivos, reglamentos, significados e interpretaciones, en el que el maestro no es ajeno a esa realidad cotidiana que enfrenta, porque por un lado ubicamos su quehacer en el aula y, por el otro, organizarse para cumplir con las exigencias de los cuerpos académicos, de la líneas curriculares y de su propia labor como docente, lo que provoca una gran frustración, al no lograr identificarse con ningún grupo, provocando inseguridad y falta de identidad en su labor, Montero (2001) y Torres (1999), tal cómo fue manifestado en la voz de (E6), existe cooperación pero no colegiabilidad, que plantea confusión, al realizarse en solitario, donde se pierde la oportunidad de transformarlo en oportunidades de reconocimiento en los diversos contextos, que pese a su indeterminación, facilita comprender, situar y desarrollar el trabajo docente, sustentado en el trabajo colegiado y no en la individualidad, enlazándose la docencia, la investigación y los procesos identitarios, en beneficio de las prácticas docentes y de los actores principales el maestro y el alumno.

Otra categoría que condensa a las anteriores la encontramos en los *Modelos ideales* el profesor no puede abandonar su historia personal ni profesional, que va

conformando el medio, para ir construyendo la comprensión de sí mismo y de los demás, no como meta, si no como un fin, por ello para el Modelo de calidad de vida de Scharlock (2002), el bienestar físico y el bienestar emocional, producen en el profesionalista satisfacción, y un auto-concepto positivo, que permite buscar objetivos particulares de carácter individual y social, al generar ambientes estables, teniendo de sí mismo una retroalimentación positiva, por ello la importancia de la *Identidad* del sujeto, él profesor es uno de los protagonistas principales de cualquier cultura y época, ya que es quien va forjando el desarrollo y progreso de los pueblos, depositario de diversas idealizaciones, que puede resolver situaciones problemáticas de la cotidianidad y, que además es lo suficientemente creativo y con una excelente capacidad emocional para construir contextos adecuados de aprendizaje cercanos a los intereses de los alumnos, vinculándolo directamente con la eficacia laboral y, es aquí donde se involucran aspectos de la subjetividad del mismo docente, ya que al no renunciar a su historia de formación y personal, va conformando o construyendo su realidad interior y exterior, que le dan un significado a las relaciones de su trabajo académico, lo que hace vital que el sujeto denominado docente, tenga un claro sentido de quién es él, en qué circunstancias enseña y cuáles son los elementos que influyen en su práctica y, que a su vez influirán en los futuros profesionales, su experiencia de enseñar provoca que lo perciba de forma totalmente diferenciada de la anterior (E1), (E2) y (E5), en estas voces es posible ubicar la parte subjetiva de cada maestro, en cuanto a esa imagen ideal de lo que para ellos es ser un docente de calidad, un ser imaginario creado a partir de sus propias expectativas como alumnos que en la realidad no tuvieron y, que ahora en el papel de instructor no pueden llenar, llevándolos a prácticas reproductivas carentes de significados para él y sus alumnos, por ello, la importancia de comprender los constantes cambios que alteran las estructuras establecidas y que en la cotidianidad se encuentran fluctuando constantemente entre fuerzas de poder, estatus e influencia.

Instrumentación desde la psicopedagogía

Finalmente llegamos, al eje fundamental de la presente investigación y su articulación con el Modelo de calidad de vida de Scharlock (2002), de acuerdo a las voces (E1), (E2), (E3), (E4), (E7), identifican los procesos mentales, cognitivos, de personalidad, desarrollo psicológico y social de la psicología, estrategias de enseñanza aprendizaje y, su vinculación indisoluble con la pedagogía, en cuanto a la didáctica, las posturas teóricas que se enmarcan en los diversos modelos teóricos expuestos en los planes y programas de estudio, que desde el sistema escolar por medio del docente promueve, el acto educativo, pero no como un hecho árido, desvinculado de una actividad estática, por el contrario manifiestan una genuina preocupación por la formación

profesional y su práctica docente desde la constante actualización, (E6), (E5), que les permite tener claridad sobre la transdisciplinariedad de la psicopedagogía, porque manifiestan la intervención psicopedagógica, la orientación educativa, la identificación de las dificultades de aprendizaje, así como el abordaje de la educación especial, complementándose ambas pero sin perder sus procesos de diferenciación e integración (E5), (E7) , sin embargo como se manifiesta en el análisis del discurso, emerge de los significados que tiene para los entrevistados la psicopedagogía en su práctica de enseñanza y cómo está puede incorporar los elementos del Modelo de Calidad de vida de Shacrlock (2002), destacando que su experiencia frente a grupo, le dota de habilidades, destrezas y aptitudes para el abordaje de la disciplina, pero como se ha revisado, se aboca hacia la pedagogía, más que a los procesos cognitivos de sus alumnos, se muestra en (E1), (E6), (E5), que el aspecto psicopedagógico es abordado dentro de los programas de estudio, como un contenido necesario para que el futuro profesionalista, pueda trabajar al interior de un centro educativo, dependiendo de las edades de los alumnos que le deriven ya sea por parte de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) o bien por el CAM (Centro de Atención Múltiple), pero no son considerados por el mismo docente que tiene a su cargo la formación de los futuros profesionales, se centra la mayoría en un práctica reproductiva y normalizada, por ello está propuesta es innovadora para la pedagogía, ya que al trasladar un Modelo de calidad de vida, diseñado, implementado para la discapacidad intelectual y, no para personas sin discapacidad, se abre una nueva oportunidad de reflexionar el impacto de los factores, dimensiones, indicadores y escalas de apoyo, en el docente, a través de sus prácticas y de conocer como dicho Modelo, tiene que ver con ese ejercicio áulico, favoreciendo el desarrollo de su propio ejercicio y responsabilidad en la formación de los futuros profesionales educativos, incluyendo desde ese quehacer de enseñanza el desarrollo que garantice no solo una cátedra que de manera mecánica trasmita los conocimientos prescritos, si no que se vea enriquecida por cambios significativos en su modelo de docencia, en el cómo se percibe desde la individualización, la importancia que tiene cambiar la perspectiva sobre trabajar colegiadamente, para lograr transformar idea de que solo para ser docente se necesitan aptitudes, habilidades y destrezas, que se requiere ir más allá, de lo meramente operativo o cognitivo, se necesita ser primero un ser humano, que experimente en sí mismo la importancia y el significado que tiene el Modelo de la Calidad de vida de Scharlock (2002) al interior primero de él mismo y segundo en el proceso educativo.

Referencias bibliográfica

- Achilli, E. (2001). Investigación y Formación docente. Rosario: Laborde Editor.
- Alcalá, Ma. T. Demth, P.B. Quintana, M. P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. En Revista Entramados – Educación y Sociedad. Año 1. Número 1.
- Alguacil, G. J. (1998). Calidad de Vida y Praxis Urbana. Madrid España
- Álvarez-Pérez, L. Et al. (1998). Las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad. En R. Pérez y otros (Coords.). Educación y Diversidad. XIII Actas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Oviedo. pp. 617-631.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L (1.991): Maestros. Formación práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Antúnez, S. (1998), “La gestión escolar en los procesos de transformación de los sistemas educativos”, videocinta de la serie *Transformar nuestra escuela*, México, DGIE-SEP
- Arenas, N. (1997) “Globalización e identidad latinoamericana”, en Revista Nueva Sociedad (#147), Venezuela, enero-febrero de 1997.
- Arnaíz, S. P. De Haro R. R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad claves para la educación del siglo XXI. En Education, nº 22. Universidad de Murcia. Págs. 19-37.
- Arzeno, Ma. E. (2004). Pensar, aprender, subjetivar: de la psicopedagogía a las prácticas del pensamiento. 1a ed. Buenos Aires: Grama. 128 p. (Psicopedagogía).
- Ávalos, B. Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. En Revista Perspectiva Educacional. Vo. 51, número1. Págs. 77-95.
- Bakhtín, M.M. (1981). The Dialogic Imagination. Austin: University of Texas.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de Aprendizaje. En J. Beltrán & J. Bueno (Eds.).
- Beltrán, J. et al. (2000): Intervención psicopedagógica y currículum escolar. Madrid: Pirámide.
- Babcok, B (1978). The reversible Word. Symbolie inversión in art and society. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bonfil Batalla, G. et. al. (1984). La cultura popular, Premiá Editores / La red de Jonás, México (4ª edición), 1984.
- Callejas (2003). De la sociedad del conocimiento a la sociedad del entendimiento. En Carbonell, I P.F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y

- educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Canseco, C. L.G. (2010). Educación Multicultural: una nueva visión. En Revista Sonaridad no. 28. Julio-diciembre. Págs. 5-8.
- Carretero, M. (2002). (2ª. Reimp.). Constructivismo y Educación. México: Progreso.
- Castells M. (1997). "La insidiosa globalización", en el diario El País (Opinión), Madrid, 29 de julio de 1997.
- Coll, C. (1999). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. & Solé, I. [Eds]. El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Alianza.
- Cheek, J. (2004). ¿En los márgenes?. El análisis del discurso y de la investigación cualitativa. Res, Salud. 14(8). Págs 1140-1150. Doi 10.1177/1049732304266820.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. ¿La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea. España.
- Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías. Bs. As.: Paidós.
- De Lella, C. (1999). I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la Formación Docente. En Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Desarrollo Escolar.
- De Moura Castro, C. y otros (2000) Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- Delors, J. et al. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ed. Unesco Santillana.
- Delors, J. et al. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ed. Unesco Santillana.
- Devalle de Redondo. A y Vega, V. (2006). Una escuela en y para la diversidad. Ed. Aique. Buenos Aires Argentina.
- Dewey, J. (1989). Democracia y educación [1932], Buenos Aires, Losada.
- Díaz-Polanco. H. (2006). Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia. México: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2005) Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En: N. Grey Postero & L. Zamosc (eds.): La lucha por los derechos indígenas en América Latina, pp. 53-128. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G. (2009) Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an

- anthropological approach. Münster & New York: Waxmann.
- Ejea, M. G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. En Un enfoque institucionalista de la educación superior. UAM
- Escudero Muñoz, J.M. (1981) Modelos didácticos. Barcelona: Oikos-Tau.
- Etxeberria, F. (1996). Educación y diversidad. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
- Farmer, P. (1990). "The exotic and the mundane: human immunodeficiency virus in the Caribbean", Human Nature.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Feuerbach, L. A. (1804-1872). Es el más importante pensador materialista de Alemania, en el período anterior al marxismo, su trayectoria correspondió a la escuela de Hegel.
- Fierro, S. Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. En Valores. Uc. Fichas.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos. Leer y Escribir. FCE.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Lo intercultural: El problema de su definición. En Encuentro internacional sobre interculturalidad. Noviembre Fundación CIDOB. Págs. 157- 160.
- Francás Portí, J.M. (1992). Educación multicultural. Una consecuencia de la evolución del homo sapiens. En P. Feroso (Ed.). Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid. Narcea. pp. 71-92.
- García C. N. (1994). "Cultura y sociedad. Homogeneización y pluralidad cultural. Universalismos y particularismos", en Fermentun (Nº 6-7), Caracas.
- García C. N. (1994). "Identidad cultural frente a los procesos de globalización y regionalización: México y el TLC de América del Norte", en C. Moneta y C. Quenan (Comps), Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo, Corregidor, Buenos Aires.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona.
- Gervais, C. (2003). "Question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants" en G. Boutin, *La formation de enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Editions Nouvelles. Montreal.
- Gil, P. J.A. (1999). Diversidad Cultural e Igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Ministerio de Cultura. CIDE. Número 141. Colección Investigación. Madrid.

- Geertz, C. (1996). Los usos de la diversidad. Introducción de Nicolás Sánchez Durá. Paidós I.C.E, U.A.B. Pensamiento Contemporáneo 44.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed). *Representación: cultural representation and signifying practices* (pp. 225-279). London: Sage.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the "other". In S. Hall (Ed). *Representación: cultural representation and signifying practices* (pp. 1-74). London: Sage.
- Hammersley, M. (2007). El tema de la calidad de la investigación cualitativa. Int. J. Res. Método Educ. 30. Págs 287-305 CrossRef.
- Hopenhayn, M. (1994). Ni apocalípticos ni integrados, aventuras de la modernidad en América Latina, FCE, Santiago de Chile.
- Jara O. (1986): como conocer la realidad para transformarla. Homo Sapiens. Brasil.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6): 443-456. *Journal of Education*, 26(3): 307-324.
- Kuhn, T. S. (1995). "Estructura de las Revoluciones Científicas", Fondo de Cultura Económica, México
- Labrador, J. (2001). Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid. Universidad Pontificia. Comillas, Madrid.
- Lewontin, R. (1984). La diversidad humana. Barcelona. Labor. 6: 23-3
- López-Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Universidad de Málaga. XXI. En *Revista de Educación*. 3 (2001):15- 53. Universidad de Huelva.
- Martínez, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. España. Ed. EOS.
- Martínez, V. N. (2004) Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Universidad de Murcia. Mayo.
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalista y disoluciones sociológicas. En Azevedo...[et.al.] *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*/Joaquim. Buenos Aires: Instituto Internacional De Planeamiento de la educación. IIPÉ-UNESCO.
- Maubant, P. (2011). La alternancia en formación. Otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa. Latinoamericana*. 44(1): 119-137.
- Moneta, C. y Quenan, C. (Comps) (1994). Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo, Corregidor, Buenos Aires.

- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens. Rosario.
- Müller, M. (1995). ¿Qué es la psicopedagogía hoy? En Revista Aprendizaje hoy. N° 30 año XV, Buenos Aires. Argentina.
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (1st ed.). New York: Longman.
- Oehmichen, B. C. (1999) Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988- 1996. México: UNAM.
- Oser, F. K. y Baeriswyl, F.J. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En RICHARDSON, V.: Handbook of Research on Teaching. AERA. Pág. 10311065.
- Palacio de Moyano, M. (2010). Posibilidad de un nuevo Humanismo. Universalidad, Identidad, Diferencia. Ponencia Congreso internacional Paidea e Humanitas, Roma. Psicología de la Educación. Barcelona. Boixareu Universitaria. pp. 307-331.
- Palmer, P.J. (1998). The courage to Teach: Exploring the land-scape of a teacher's life. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pulido, R. & Carrión, J. (1998). Atender ... ¿a qué diversidad?. En R. Pérez y otros (Eds.). Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Oviedo. V.II, pp. 501-512.
- Prieto, P. M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un Desafío Permanente. En Revista Enfoques Educativos 6(1). Págs. 29-49.
- Ramírez, C. E. (2006). La educación indígena en México. México: UNAM.
- Restor, R. Ma. M. (2009). Multiculturalismo y educación: el reto de la interculturalidad. En Revista Sonaridad no. 28. Julio-diciembre. Págs. 9-12.
- Rivas F. J. I. (2000): Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga. Ediciones Aljibe.
- Rodrigo, A. M. (2001). La interculturalidad en la modernidad actual. En Encuentro internacional sobre interculturalidad. Noviembre Fundación CIDOB. Págs. 213-222.
- Rodríguez, J.L., (1986) 194. siguiendo los trabajos de Helmar Frank (1969).
- Rodríguez, N. García, T. M. (2006). La noción de Calidad de Vida desde diversas perspectivas. En Revista de Investigación. N° 57. Págs. 49-68.
- RUS, J. (1999): Léxico de Filosofía. Los conceptos y los Filósofos en sus citas. Akal, Madrid.
- Sadker, M. Sadker, D. (1982). Sex Equity Handbook for school. Nueva York. Logman.

- Saló, N. (1997). "Introducción a la obra de Piaget". En Cuadernos de Pedagogía.
- Sánchez, M. E. (1998). El asesoramiento psicopedagógico; un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. En *Infancia y Aprendizaje*.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Saussure, F. de. (1995) Curso de lingüística general. Madrid, Aka
- Schalock, R. L. (1990). Attempts to conceptualize and measure quality of life. En R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Perspectives and issues*, (pp. 141-148). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L. (1996) Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In: *Quality of Life, Volume I: Conceptualization and Measurement* (ed. R. L. Schalock) pág. 123–139. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation
- Schultz, T. W. (1960). "Capital formation by education". En *Journal of Political Economy*, vol. 68, págs. 571-583.
- Sen, A. (1999). Desarrollo y Libertad. Premio novel de Económica 1998. Ed. Planeta México.
- Sen, A. (2000). "Why Human Security?", presentación en el Simposio Internacional sobre Seguridad Humana Tokyo (julio) pp. 1-11.
- Soriano, R. R. Ma. (2010). Nuevas culturas académicas en universidades públicas. México. UPN.
- Soto. M. P. (2002). "La formación permanente del profesorado" en Cuadernos de Pedagogía nº315, pp.44-48, monográfico Interculturalismo y Ciudadanía, julio-agosto 2002.
- Sternberg, R. (1993). La inteligencia práctica en las escuelas: Teoría, programas y evaluación. En Beltrán, J. A et al. *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Stronach, I. Corbin, B. McNamara, O. Stark, S. and Warne, T. (2002). "Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux". *Journal of Educational Policy*, 17(1): 109-138.
- Taboada L.I. (1992). From Multicultural to Intercultural: Is it Necessary to Move from One to the Other? (153-166). «Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence». J. Lynch; C. Modgil and S. Modgil (eds.). Vol. 1 The Falmer Press. London, Washington,

- D.C., Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid. PPC Editorial.
- Tirzo, G. J. (coord.) (2005). Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México. En Educación e Interculturalidad. Miradas a la diversidad. México. UPN.
- Torres, R. Ma. (1999). Nuevo Rol Docente: ¿Para qué Modelo Educativo?. En "Autoeducación, N°. 55, Lima, IPP. Novedades Educativas, N°. 99. Boletín UNESCO OREALC, Santiago.
- Tortosa, F. Alonso, F. & Civera, C. (1994). Anuario de Psicología, no 63, 167-186. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Maestros y discípulos entre los psicólogos españoles. El caso de Miguel Siguán. Universidad de Valencia.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid. PPC Editorial.
- Trejo, M. S. (2011). Comparación de los modelos educativos de la escuela multicultural. En *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Vol.3 Núm. 5. Noviembre.*
- Úcar, M. X. (2000). El Psicopedagogo como profesional de la acción social. En *B. Del Rincón. Presente y futuro del trabajo psicopedagógico.* Ed. Ariel. Barcelona. Págs. 87-109
- Úcar, M. X. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social: Intervención socioeducativa y vida social. En *Planella, J. Vilar, M. J. (coords.): La pedagogía social en la sociedad de la información.* Barcelona. Ed. UOC. Págs. 233-271.
- Universidad Pedagógica Nacional (2003). REORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA DE LA UNIDAD AJUSCO. En Documento aprobado en la LXXX Sesión Ordinaria del Consejo Académico celebrada el 3 de noviembre de 2003.
- Urzúa, M.A. Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. En *Terapia psicológica.* Vol. 30, No. 1, 61-71.
- Valenti, G. y Del Castillo, G. (2000), Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo XXI, en México 2010: pensar y decidir la próxima década, Tomo I, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales, IPN/UAM/Noriega Ed. México.
- Vasconcelos, J. (1958). Obras completas, Tomos II. Libreros Mexicanos Unidos. Colección Laurel. México
- Vázquez, J. Z. et al., (1985). Ensayos sobre la historia de la educación en México, El

Colegio de México, México.

- Verdugo, A. (2009). Calidad de vida, I+ D+i y políticas sociales. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 40(1), Núm.229, 5-21.
- Vinh-Bang, M. (1990).La intervention psychopedagogique. *Archives de Psychopedagogique* 58:123- 135.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and construction of identity in teaching. In *Teachers and Teaching*, 12. Págs 527-547.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre Metodología Sociológica*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Zaccagnini, M. (2003) “Las prácticas educativas en la tensión modernidad posmodernidad”, en *Revista Novedades Educativas*, abril.

Referencias Electrónicas

- Alzate, G. M. (2002). Problemas de aprendizaje.
www.psicoloenlinea.com/proaprend.html,2002.
- Arrién, J.B. (2004). IV. Educación y Poder. En *Legalidad, legitimidad y poder en Nicaragua*. Consultado el 21 de febrero de 2014
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Nicaragua/cielacupoli/20120813023037/IVeducacion.pdf>
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., Potter, J. : Análisis del discurso significa hacer análisis: Una crítica de seis deficiencias analíticas. *Análisis del Discurso en línea*, <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/633> (2003). Consultado el 23 de abril 2004.
- De Lella , C. (1999) Modelos y tendencias de la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación* ; (19), pags. 5-12, enero-abril (versión electrónica) Recuperado el día 20 del mes de marzo del año 1 de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Díaz, P. (2009). Teoría Keynesiana. Consultado el 30 de enero de 2014. De www.zonaeconomica.com
- ILPES (2003). Boletín del Instituto Limitada LC/IP/L:237. Noviembre de 2003. Original Español. Consultado el 30 de abril de 2013 de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/14034/boletin13.pdf>
- Índice de Desarrollo Humano 1990. Consultado el 20 de marzo de 2012 de <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/informacion/>
_____ (1991). Índice de Desarrollo Humano

_____ (1992). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1993). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1994). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1995). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1996). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1997). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1998). Índice de Desarrollo Humano
_____ (1999). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2000). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2001). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2002). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2003). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2004). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2005). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2006). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2007-2008). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2010). Índice de Desarrollo Humano
_____ (2011). Índice de Desarrollo Humano

INEGI (1990) . XI Censo General de Población y Vivienda 1990. Tabulados

básicos. Consultado el 20 de junio de 2013. En INEGI

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabentidad.aspx?c=33141 &s=est>

_____ (1994). Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, México: INEGI.

_____ (2001). Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000), México: Consultado el 27 de mayo de 2013 En INEGI.

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/indicador_dem/2001/indi2001.pdf

Fafasoli, S. Boragno, S. (2011) Psicopedagogía en la Universidad. En revista digital 15. Consultado el domingo 20 de marzo de 2011.

Iran Spanish Radio. IRIB World Service Redacción Española. (2013). La diversidad cultural y la globalización son compatibles? Transmitido el domingo 24 de febrero de 2013 Recuperado el 30 de abril de 2013 de <http://spanish.irib.ir/noticias/cultura/item/136949-¿la-diversidad-cultural-y-la-globalización-son-compatible>.

López Melero, M. (2011). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En *Clave Pedagógica*3(0). Consultado el mayo 4,

- 2014, de
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/604/920>
- Manual Guía para la Definición e Implantación de un Sistema de Indicadores de Calidad (2002)
- Monserrat, H. H. y Chávez, P. Ma. F. (2003). Tres Modelos de política económica en México durante los últimos sesenta años. En *Análisis económico*. N° 37. Primer semestre de 2003. Vol. XVIII. Consultado el 27 de mayo de 2013. <http://www.analisiseconomico.com.mx>
- Palomba, R. (2002). Taller sobre calidad de vida y redes de apoyo de las personas adultas mayores. Santiago: CEPAL. Consultado el 30 de enero de 2014.
www.eclac.cl/cedale/agenda/2/10592/envejecimientorp1_ppt.pdf
- Pascual, N., De Pablos, J., Gómez, Y., (1999). El dominio sobre lo cotidiano, la búsqueda de la calidad de vida. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 86. Consultado el 30 de enero de 2014.
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/759786.pdf
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2002). Anexo IX. Manual de instrucciones de la OMS sobre la calidad de vida: definiciones de facetas y escalas de respuestas. En *Pautas generales para las metodologías de investigación y evaluación de la medicina tradición*. Ginebra. Consultado el 30 de enero de 2014. [Apps.who.int/medicinedocs/pdf/s4930s.pdf](http://apps.who.int/medicinedocs/pdf/s4930s.pdf).
- ONU (organización de las Naciones Unidas) (1961). Definición y Medición Internacional del Nivel de Vida. Guía provisional. *Publicaciones de las Naciones Unidas E/CN.3/270/Rev.1/ E/CN.5/353*, Número de venta: 60.IV.7. Consultado el 30 de enero de 2014.
unstats.un.org/unsd/publication/seriee/seriee_cn3_270_rev1s.pdf.
- Ortega, E. J. Caride, G. J.A. Úcar, M. X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores sociales, o de cuando el pasado construye futuros. En *RES Revista de Educación Social*. N° 17, julio. Págs. 1- 24. Consultado el 01 de abril de 2014. De
<http://www.eduso.net/res>
- Ruiz, V. L. (2009). El Trabajo Colegiado en la construcción de la transformación socioeducativa. *Generación.com*. Consultado el 1° de abril de 2014.
<http://www.generacion.com>
- Sandoval, R. L. (2002). “La hegemonía mundial de las potencias. Una aproximación teórica” *Problemas del Desarrollo*. Vol. 33, n° 131, X-XII/2002. Disponible <http://chloe.dgsca.unam.mx/pde/pde131/PDE13103.pdf>

- Santander, M. P. (2011). ¿Por qué Cómo hacer Análisis del Discurso. Cinta de Moebio. 41. Págs. 207-224. Consultado el 17 de agosto de 2012 de:
<http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html>
- Tedesco, J.C. (2003). Conferencia de Juan Carlos Tedesco, director del Instituto Internacional de Planificación Educativa a Buenos Aires, ámbito "Los pilares de la educación del futuro", en el marco de los Debates de Educación. 20 de octubre de 2003, Barcelona. <http://youtu.be/3g1zTxk44HM>
- Urquidi, V.L. (s/a). Jorge Ahumada (1967-1965). Consultado el 30 de abril de 2013 de http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/6810/1/DOCT2064831_ARTICULO_1.PDF
- Urbina, T. E. R. (2000). El positivismo. Consultado el 28 de marzo de 2014 de <http://www.monografias.com/trabajos/positivismo/positivismo.shtml>
- Velasco, P. Fco. J. (2010). Globalización, desarrollo sustentable e identidad cultural. 13 de enero de 2010. Extraído de Interlocal. Red Iberoamericana de Ciudades para la cultura.
<http://www.redinterlocal.org/Globalizacion-desarrollo>
- Verdugo, M.A. y Vicent, C. (2004). El significado de la calidad de vida.. En M.A. Verdugo y C. Vicent, *Evaluación de la calidad de vida en empleo con apoyo Proyecto ALSOI* (Cáp.1, pp.21-25). Publicaciones de INICO.
<http://imsersodiscapacidad.usal.es/idocs/F8/FDO7020/Investigacionalsoi.pdf>