



LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN LOS PROCESOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD DEL HOMBRE

Mirna del Rosario Luna García
Escuela Normal de Torreón

Norma Edith Sánchez Tallabas
Escuela Normal de Torreón

Verónica Valadez Mena
Escuela Normal de Torreón

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

El presente trabajo versa sobre la identidad del docente en los procesos de la inclusión educativa desde la perspectiva del conocimiento de la alteridad del hombre. La inclusión educativa busca replantear los vectores para que el docente de respuesta a la diversidad de los alumnos al centrarse en la identificación y eliminación de las barreras. Por ello el objetivo es establecer la relación de la identidad del docente con los procesos de la inclusión educativa a través de la alteridad. El diseño de la investigación es no experimental transversal con enfoque cuantitativo. La población son 6700 docentes de educación básica con un n de 276 sujetos. El instrumento un cuestionario con 67 ítems. Se realizó un procesamiento estadístico con pruebas de confiabilidad y validez. En el nivel descriptivo, con correlación de Pearson Los resultados muestran que un perfil del docente inclusivo debe comprender el concepto de alteridad para establecer formas de aprendizaje significativo y que la relación del docente con la inclusión y la personalidad se basa en el conocimiento de la alteridad que se manifiesta en la atencionalidad de las interacciones del docente desde la perspectiva de la diversidad y la ética, y que en la medida que el docente asuma en su comportamiento y enseñanza los valores que evitan la exclusión y la desigualdad podrá educar como una realidad abierta al otro.

Palabras clave: Inclusión, hombre, alteridad, aprendizaje, educación

Introducción

El concepto de la alteridad ante el contexto de la inclusión educativa surge en 2004. La otredad clausurada de Yrvis Colmenares; es decir, aquellas prácticas escolares para la “mismidad” entendida como la condición de ser uno mismo. (Colmenares, 2004).

A partir del paradigma de la igualdad de oportunidades, la exclusión y marginación en el sistema educativo internacional, son el resultado de una serie de factores externos e internos al mismo sistema educativo y que los cuales han sido estudiados en la presente investigación

Así mismo desde su lanzamiento en el 2015, el OREI se propone ser uno de los mecanismos de seguimiento de la implementación de la Agenda de Desarrollo 2030 y del Marco de Acción para la Educación 2030 particularmente en lo que toca a la educación inclusiva, elemento central y transversal del Objetivo de Desarrollo Sostenible. Así mismo, en el contexto de la Unión Europea, con la reforma de los planes de estudio universitarios para su adaptación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), se ha presenciado la aparición de nuevos módulos curriculares adaptados a las nuevas necesidades de formación. En el caso de Educación Básica, resulta especialmente significativa en algunas Facultades de Ciencias de la Educación la aparición de la asignatura “Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas”, ya que supone el reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo.

Como complemento, en México la Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria), al definir un perfil de egreso de los estudiantes acorde con los fines de la educación del siglo XXI, que cuente con las competencias necesarias para formar al estudiante que plantea el nuevo Modelo Educativo. Por lo tanto, la meta de la educación normal es formar un docente colaborativo, positivo y proactivo, que desde una visión humanista conozca ampliamente su profesión, se comprometa ética y responsablemente con ella para desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de calidad dentro del nivel educativo en el que se desempeñe, utilizando diversos recursos metodológicos, científicos y tecnológicos que permitan a sus alumnos adquirir aprendizajes relevantes y de calidad.

En este concepto se plantea la reflexión sobre las consecuencias de considerar el conocimiento de las prácticas escolares en un contexto de relaciones con los otros. Por lo que se aborda el paradigma de “la escuela como un espacio de instrucción” y su dificultad dentro de un contexto de mismidad vs. Otredad, que se refiere a una idea del afuera, de lo distinto a lo propio, a una realidad inaccesible a los esquemas cognitivos dentro de códigos culturales en los que el yo interpreta la realidad. (González Silva, 2009)

Es así que si existe voluntad de alteridad, la inclusión podrá ser armónica, ya que una persona podrá respetar a otra, estableciendo un dialogo para que ambos se enriquezcan. En cambio, si no hay alteridad, la persona más fuerte domina al otro y terminará por imponer sus creencias.

Vallejos, (2016) deduce que la acción educativa, en particular del docente, debe centrar su atención en la necesidad de convertirse en experiencia de acogida, en respuesta a la pregunta que viene del otro. Ello nos obliga a cultivar vínculos personales que sirvan para el aprendizaje del diálogo, de la solidaridad y del respeto al otro especialmente débil como valores

Con ello se pretende abordar las diferentes perspectivas de la ciencia en el desarrollo humano, para darle vida al ser operacional que se manifiesta a través de los vectores interactivos en el desarrollo personal del hombre. Partiendo de conceptualizaciones que se refieren a los individuos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y desventajas en el ámbito social, cultural e individual. Para ello se formulan el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se manifiesta la alteridad en la identidad del docente para los procesos de la inclusión educativa?

Hipótesis: La alteridad se manifiesta en la personalidad del docente inclusivo

Objetivo: Establecer la relación de la identidad del docente con los procesos de la inclusión educativa a través de la alteridad.

Desarrollo

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Por ello se requiere de una educación que se nutra de la experiencia y de la alteridad para vivir en constantes encuentros con el otro desde la perspectiva de la con- vivencia, el sentir, la sensibilidad y la posibilidad de “ser” en verdadera libertad y democracia. Con ello se pretende que los procesos identitarios vinculados a la inclusión educativa desde la perspectiva del hombre y su alteridad, permita reconocer y reconstruir un proceso de cambio en el trabajo docente. La inclusión no debe reducirse a una ley o discurso con un recorrido temporal limitado. Es un paradigma inalcanzable, pues nunca llega a su fin y requiere rediseñarse al tomar en cuenta diferentes factores como las políticas educativas y el estado en constante colaboración con directivos, docentes padres de familia y alumnos. Por ello la parte medular de este trabajo es la llamada alteridad en el concepto de hombre, ya que su pertenencia a la sociedad, implica una herramienta de operacionalización en las relaciones generativas de los elementos que dan origen a la inclusión como una forma de enseñanza.

El presente estudio es un diseño no experimental transversal con un enfoque cuantitativo de tipología correlacional. La población, 2600 docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y una muestra de (n= 255) sujetos. El instrumento es un cuestionario cuya validez y confiabilidad presento un Alpha de Cronbach= (0.95), estructurado por 67 variables; 7 de ellas refieren a datos personales y el resto derivan de dos ejes: *identidad personal del docente, y docentes inclusivos*. Los niveles de medición que se emplearon son nominal, ordinal y de razón, este último con una escala del 0 al 100. Los tratamientos estadísticos se realizaron empleando el programa informático Excel y el software estadístico ESTASTISTIC 7.

Tabla 1: Ejes del sustento de la propuesta de paradigma

SIGNALITICAS	VARIABLES	VARIABLES SIMPLES	ÍTEMS
	GÉNERO	7	
	EDAD		
	NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA DONDE LABORA		
	TIPO DE COMUNIDAD DONDE LABORA		
	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN		
	DISCAPACIDAD		
	MIGRANTE		
EJES	VARIABLES	VARIABLES SIMPLES	ÍTEMS
	PERSONALIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO	19	(1-19)
	AUTODETERMINACIÓN DEL DOCENTE	12	(20-31)
IDENTIDAD PERSONAL	IGUALDAD DESDE LA DIVERSIDAD	17	(32-49)
	LA TOMA DE DECISIONES	19	(50-67)

Los tratamientos estadísticos que se emplearon son Producto Momento Pearson, y se consideran las correlaciones significativas con error probable a $p \leq 0.05$ y un $r = .157$.

En el eje *igualdad desde la diversidad*, la variable *tipo de oportunidades* muestra una correlación positiva entre las variables *derecho a la educación*, *currículo*, *expresión cultural*, *desarrollo personal*, *motivación*, *ajustes razonables*, *docente que organiza*, *docentes que investiga e innovación*.

Por lo que se infiere que los encuestados piensan que el docente considera que la igualdad desde la diversidad es originada desde la experiencia de interacción individual y grupal a través de la optimización de habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa basada en la motivación como una necesidad como mecanismo que incita a la persona a la acción, llevando a cabo modificaciones y adaptaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada o indebida para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás; llevado a cabo por un docente que sea capaz de organizar e investigar toda información. Puede usar los saberes que se adquieren mediante el estudio de la experiencia y hace conciencia de las emociones ajenas, con la intención de comprender los sentimientos y emociones del otro, al seleccionar y ordenar los propios. Por lo que se confirma lo que la pedagogía de la alteridad más que “explicar”, *muestra*. “Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros” (Ortega, 2013). En la pedagogía de la alteridad la relación educador-educando no es una relación “técnica” sustentada en la competencia profesional del educador, sino una relación ética

Tabla 2: Análisis correlacional del eje igualdad desde la diversidad.

VARIABLES	TRABAJO	TIPO DE	EXPRESIÓN CULTURAL
	COLABORATIVO	OPORTUNIDADES	
DERECHO A LA EDUCACIÓN	0.60	0.65	
CURRÍCULO		0.60	
EXPRESIÓN CULTURAL		0.58	
ACTITUD	0.55		0.69
DESARROLLO PERSONAL	0.58	0.61	0.54
MOTIVACIÓN	0.56	0.54	0.52
AJUSTES RAZONABLES		0.63	0.58
DOCENTE QUE ORGANIZA	0.66	0.55	0.50
DOCENTE QUE INVESTIGA	0.61	0.56	0.54
INNOVACIÓN	0.55	0.52	0.50

Etimológicamente Alteridad viene del latín = alter (otro), significando el “otro” de entre dos términos y por tanto es traducible de modo menos opaco como **otredad**. Considerado desde la posición del “uno” (es decir, del yo) es el principio filosófico “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista de quien opina. (Emanuel, 2014)

Ahora bien, para identificar la alteridad y diferenciarla de la otredad es importante retomar el concepto de hombre y su desarrollo humano a partir de la objetividad en la que el sujeto puede referir y que no está previamente constituido, está fuera de mí, aun no recibe nombre y que afirma lo que no soy. Kant explica por el carácter indeterminado de la cuestión o pregunta “qué es el hombre”, en tres cuestiones de la finitud del hombre. “¿Qué puedo saber?” implica un no poder, por lo tanto, una limitación “¿Qué debo hacer?” supone algo con lo que no se ha cumplido todavía, también, pues, una limitación; y “¿Qué me cabe esperar?” significa que al que pregunta le está concedida una expectativa y otra le es negada, y también tenemos otra limitación. En lugar, pues, de la antropología, tendríamos como fundamento de la metafísica la ontología fundamental del ser donde se afirma la alteridad- inter- actuante, es decir afirma su ser como algo distinto a mi ser, en el que requiere entonces entre yo y él un medio y un instrumento para asir.

Heidegger ha desplazado el acento de las tres interrogaciones kantianas. Kant no pregunta: “¿Qué puedo conocer?”, sino “¿Qué puedo saber?” Lo esencial en el caso no es que yo sólo puedo algo y que otro algo no puedo; no es lo esencial que yo únicamente sé algo y dejo de saber también algo; lo esencial es que, en general, puedo saber algo, y que por eso puedo preguntar qué es lo que puedo saber. Es decir puedo observar sistemas: observante – observado, la gnosis puede sujetar, la cognoscis puede relacionar y el sensorio puede constatar. (Buber, 1949)

Entonces objeto, sujeto, sujeto y relación son los supuestos instrumentos que permiten afirmar los supuestos necesarios del saber, permiten que la ciencia establezca un nuevo paradigma pedagógico dentro de la cadena evolutiva del hombre.

La educación es entonces un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es

siempre la misma cosa, esto es, la trasmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. Desde este punto de vista, la educación se llama educación cultural en cuanto es precisamente trasmisión de la cultura del grupo, o bien educación institucional, en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las instituciones, o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo.

El aprendizaje demanda un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad. Desde mediados del siglo XX, mediante el desarrollo de la interacción humana con las tecnologías de la información, en Occidente se fue desarrollando una nueva modalidad de construcción del sentido del sí mismo. Este cambio se puso de manifiesto en el aumento de las presiones externas al individuo para que éste acabe acomodando su propio sentir y actuar a la experiencia del otro.

Desde la psicología cultural, Bruner (1991) ha proclamado la existencia de un «yo distribuido», a modo de un engranaje de participaciones, resultado de las múltiples situaciones en las que participa el individuo. El sujeto construye su identidad como individuo diferenciado de otros individuos. Pero, al mismo tiempo, el yo adquiere significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que se inserta y desenvuelve. El yo se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones. Y dice: “el dilema en el estudio del hombre es entender no sólo los principios causales de su biología y evolución, sino comprender éstos a la luz de los procesos interpretativos implicados en la construcción de significado”

Existen otros enfoques como el cognitivo social del self (sí mismo), actualmente, destaca la importancia de las consecuencias afectivas, motivacionales e interpretativas de las estructuras del self, así como de la función que desempeñan en la construcción misma del self. Estas variables se muestran de manera distinta entre los seres humanos, pero también entre los grupos de culturas distintas.

Como se ha dicho, la filosofía del espíritu describe el retorno de la razón a ella misma y el desarrollo de la razón hasta llegar a su forma perfecta, es decir, a la auto-conciencia. Hegel (1982) divide este retorno en tres momentos: el espíritu subjetivo, el espíritu objetivo y el espíritu absoluto. El espíritu subjetivo es el espíritu individual que Hegel considera en su doble aspecto cognoscitivo y práctico. El espíritu objetivo es el colectivo, que se realiza en las instituciones históricas fundamentales: sus tres momentos son el derecho, la moralidad y la eticidad.

En el derecho, el espíritu es persona constituida esencialmente por la posesión de una propiedad. En la moralidad, es sujeto que debe convertirse en querer universal, es decir, voluntad de bien. Por último, en la eticidad se supera la oposición entre el deber ser y el ser que es propia de la moralidad: la voluntad particular coincide con la voluntad universal, la moralidad pierde su abstracción y se concreta en las instituciones fundamentales que son tres: **la familia, la sociedad y el Estado.**

La educación en la alteridad tiene una inevitable dimensión social en tanto que la relación de *responsabilidad* con el otro lleva necesariamente a una relación ética con el tercero y con lo otro (el mundo).

Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. En el Índice (Booth, 2000), la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afro descendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros.

De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Por ello no se trata de reconstruir o de descubrir el sujeto, como afirmaba la filosofía clásica moderna, sino simplemente es preciso diluirlo. Como ha escrito Gergen (1997): «si el lenguaje no contara con los pronombres “yo” y “tú”, tal vez no podría reconocerse a las personas como dotadas de un ser individual».

Diez, (2004) describe las necesidades educativas especiales como políticas educativas en torno a la alteridad. Por tal razón la educación especial se enriquece con nuevos elementos en la investigación de la alteridad. Para esta autora el estereotipo hacia la persona con necesidades educativas especiales es una manera de conocimiento, pero se convierte en una forma que resuelve el encuentro con la alteridad por medio de una economía semiótica, a través de un conjunto de signos, en la que se encara la presencia del “otro” y se le conoce de una manera congelada e inmovilizada negando así la posibilidad de establecer esa alteridad que se ha vuelto presente.

El «yo distribuido» puede considerarse un «suceso verbalizado», una especie de meta suceso que da coherencia y continuidad a la experiencia del individuo. El yo no es una sustancia que mana de las honduras de la subjetividad humana, sino que, en clave bruneriana, hay que considerarlo como un diálogo entre el individuo y sus otros de referencia, para acabar siendo producto de una fabricación narrativa, de nuestro propio contar. Sin nuestra capacidad narrativa, nuestra capacidad de construir historias sobre nosotros mismos, ni siquiera nos plantearíamos la cuestión del «sentido del yo». Ahora bien, si nos seguimos centrando en las diferencias es porque realmente existe un grupo dominante que define un modelo único y determina las reglas del juego, desde la perspectiva del “otro”, sin embargo la expone a una situación de desigualdad e inferioridad, excluyéndolo y apartándolo.

En el espacio educativo se puede resumir de la siguiente manera: “En la institución educativa las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber, instalando la clasificación de los estudiantes y ejerciendo mayor control y regulación de la alteridad a través de la predicción de trayectorias escolares vinculadas con el fracaso escolar, atribuido a causas propias y naturales.

En los últimos tiempos, bajo discursos aparentemente progresistas, el argumento sobre las diferencias ha sido y es sutilmente reemplazado por el discurso de la diversidad, escondiendo renovadas políticas de homogeneización.

Así pues, el hombre orienta su desarrollo en tres dimensiones: Operacionalmente con sus medios e instrumentos, en relación a Creencias que implican principios, objetivos y fines; o en la perspectiva de la Ciencia constituida por metas y métodos. Estas dimensiones se nutren por aquellas características epistemológicas que nos llevan a la noción de la verdad con respecto a que el ser humano convierte su proceso de realización personal en relación a todo aquello que le es posible referir directa e indirectamente para la subjetividad y subjetividad.

La alteridad es por tanto una ruptura con la mismidad, supone acabar con la existencia de “lo otro”, para aceptar la existencia de diversos mundos, dando cabida a la diversidad. Entendemos la alteridad como el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la “de uno” es la única posible.

El aprender a ser y el transmitir empieza desde la relación dialógica, desde la reflexión sobre las relaciones con el mundo y la inserción crítica en él; el verdadero papel del educador/a tiene que nacer desde la intervención docente solidaria. Ser un guía y acompañante que incite a la interrogación, proveedor de criterios para la opción pero nunca desde la imposición, tomando la causa del otro - educando - como propia y poder colocarse en su lugar. El educador/a debe brindar su apoyo para transformar la dependencia hacia el proceso de reflexión y la acción autónoma, fomentar la capacidad de diálogo y reflexión crítica para que el otro pueda definir y sostener decisiones responsables.

Conclusiones

El desarrollo humano desde la perspectiva de su alteridad, contribuye a la reorientación de las futuras aproximaciones del concepto de inclusión educativa como fundamento esencial del re- encuentro de las sociedades que se limitan a permanecer en ambientes restringidos y con pocas oportunidades de interacción.

La alteridad constituye un eje pedagógico, puesto que la relación del “ser” con el “otro” es parte de la capacidad ética de reconocerlo y responsabilizarse de quien es, de lo que hace y lo que siente.

Por lo tanto la alteridad se manifiesta en la atencionalidad de las interacciones del docente desde la perspectiva de la diversidad y la ética, ya que en la medida que el docente En la medida que el docente asuma en su comportamiento y enseñanza los valores que evitan la exclusión y la desigualdad podrá educar como una realidad abierta al otro desde la perspectiva de la inclusión educativa, en los diferentes niveles de educación básica promovidos por el sistema educativo nacional

Focalizando más el concepto de alteridad en la educación es necesario profundizar más en su interrelación, cómo a partir de la alteridad en la educación podemos combatir las desigualdades y trabajar como bien proponía Paulo Freire desde las diferencias. Educación nacida de una pedagogía de la emancipación partiendo de la alteridad y las particulares de cada persona.

Se debe partir de las diferencias evitando las relaciones asimétricas y la homogeneización, estamos en una sociedad donde las diferencias se asocian al déficit, a la desviación de la norma, estigmatizando y etiquetando a los sujetos. El desarrollo del ser humano, en la perspectiva de estos paradigmas pedagógicos, educativos y filosóficos permite comprender el significado de la atencionalidad, elemento fundamental de los métodos de la ciencia.

Esto permite comprender e investigar las dinámicas que subyacen desde la alteridad del hombre para comprender los factores que determinan la inclusión educativa en la construcción de una alteridad como un constructo desde la perspectiva del hombre que alcanza la filosofía y la reflexión crítica en relación a la cultura y la idea de comunidad como un fin que regula la acción educativa.

Referencias

- Batanero, J. M. ((2008), vol. XXX, núm. 119.). La investigación en educación especial... *Perfiles Educativos* , pp. 7-32 .
- Booth, T. A. (2000). *Indice de inclusion*. UK: Unesco.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buber, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura económica.
- Cecilia, D. A. (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19 , pp. 157-171 .
- Colmenares, Y. (2004). "La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad" . Heterotopía.
- Emanuel, L. (2014). *Alteridad y trascendencia*. España: Arena letras.
- Gergen Kenneth, J. (1997.). *Construccionismo social, Toward a cultural constructionist psychology. Theory and Psychology* . Bogotá: Ediciones Uniandes.
- González Silva, F. (2009). Itinerario de alteridad. Una reconstrucción.. *FeRMentUM - ISSN 0798-3069 - N° 56 - 616-641632* , 50-62.
- Hegel, G. (1982). *El sistema de la eticidad*. España: Editora Nacional .
- Ministerio de educacion, s. d. (2007). Educación inclusiva con calidad. *participacion e igualdad* , 7.
- Ortega, P. y. (2013). La experiencia de las victimas en el discurso pedagogico. *revista Interuniversitaria* , 75.
- Vallejos, R. M. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusion: cuastiones y propuestas. *revista de educación y pensamiento* , 7-26.