

**ANÁLISIS SEMIÓTICO DE MEDIACIONES DIDÁCTICAS EN LA ASIGNATURA DE
ESPAÑOL CON ESTUDIANTES INVIDENTES EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR
PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

PAOLA ANDREA LÓPEZ RINCÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN SEMIÓTICA

BUCARAMANGA

2017

**ANÁLISIS SEMIÓTICO DE MEDIACIONES DIDÁCTICAS EN LA ASIGNATURA DE
ESPAÑOL CON ESTUDIANTES INVIDENTES EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR
PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

PAOLA ANDREA LÓPEZ RINCÓN

Trabajo de grado presentado para optar al título de:

Magíster en Semiótica

DIRECTOR

LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS

Mg. en Lingüística y Español

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN SEMIÓTICA

BUCARAMANGA

2017

A mi familia: mis amados Dios, Luciana y Alfieris por su apoyo, amor y comprensión.

Agradecimientos

Agradezco al profesor Luis Fernando Arévalo, director de la maestría y de este trabajo, por permitirme construir una autonomía investigativa, así como su habilidad y rigor para apoyar cada de los momentos vividos durante este proceso. Igualmente, extendo mi gratitud al profesor Horacio Rosales por su apoyo incondicional, diálogos y reflexiones constantes en torno a esta investigación. A todas y cada una de las personas que de una u otra manera hicieron posible este logro, gracias.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. INCLUSIÓN ESCOLAR COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y FORMA DE VIDA.....	17
1.1. PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES	17
1.1.2 Descripción del problema.....	26
1.1.3. Justificación del problema	31
1.1.4. Objetivos	34
1.1.5. Enfoque teórico-metodológico para la investigación	35
1.1.6. Obtención de la muestra	40
1.1.7. Proceso metodológico.....	44
1.1.8. Organización del informe	46
2. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES Y DE LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA EN UN ENTORNO DE INCLUSIÓN ESCOLAR.....	48
2.1. CONFIGURACIÓN DE LA MEDIACIÓN Y LA INCLUSIÓN	50
2.1.1 La mediación e inclusión según los informantes y la semiótica	58
2.1.2. Actuaciones de los educadores y educandos	95
2.2. TRES REPRESENTACIONES DE LOS EDUCADORES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.....	146
2.3. SISTEMA AXIOLÓGICO DEL ACTUAR DEL EDUCADOR EN LA MEDIACIÓN INCLUSIVA.....	149
3. CONCLUSIONES.....	168
3.1. RESULTADOS EN TÉRMINOS DE OBJETIVOS	168
3.2. CONCLUSIONES DE ORDEN CURRICULAR	175
3.3. CONCLUSIONES DE ORDEN DIDÁCTICO	179
BIBLIOGRAFÍA	185
ANEXOS	192

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Mediación didáctica igual a práctica social.....	32
Figura 2. Esquema actancial de la informante 1, maestra de preescolar, respecto al concepto de inclusión	61
Figura 3. Espacio y tiempo respecto al concepto de inclusión, según la informante 1, maestra preescolar.....	65
Figura 4. Esquema actancial de la informante 1, maestra de preescolar, respecto al concepto de mediación.....	69
Figura 5. El tiempo y el espacio respecto al concepto de mediación según la informante 1, maestra de preescolar.....	70
Figura 6. El tiempo y el espacio respecto al concepto de Inclusión según los informantes educadores 2 y 3.	76
Figura 7. Esquema actancial de la informante 2, sobre el concepto de inclusión .	77
Figura 8. Esquema actancial de la informante 2, profesora de 9° sobre el concepto de inclusión	81
Figura 9. El tiempo y el espacio respecto al concepto de mediación según los informantes 2 y 3.....	82
Figura 10. Cuadrado semiótico sobre la taxonomía Maestra-Profesor	93
Figura 11. Programa narrativo de base sobre el ser del maestro según la informante 1	96
Figura 12. Esquema del primer programa narrativo de uso de los profesores (9°-11°).....	112
Figura 13. Esquema del segundo Programa narrativo de uso del profesor 9°	113
Figura 14. Cuadrado semiótico sistema de valores de la maestra/profesores	159
Figura 15. Esquema actancial de los profesores/familia	163
Figura 16. Cuadrado semiótico del sistema de valores de la maestra/la familia .	164
Figura 17. Esquema tensivo del mediador inclusivo	167

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Informantes: Estudiantes invidentes y educadores	41
Tabla 2. Entrevistas y fechas	42
Tabla 3. Diarios de campo	43
Tabla 4. Figuras de mediación e inclusión del mediador.....	85
Tabla 5. Caracterización de sujetos (maestro y profesor) a partir del discurso del informante 1	88
Tabla 6. Metarepresentación de actores (maestro-profesor).....	93
Tabla 7. Representación de actores en términos de competencia respecto a la inclusión	99
Tabla 8. Representación del ser/hacer de los actores en la mediación inclusiva según su propio discurso	129

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Diario de campo 1.....	195
ANEXO B. Diario de campo 2.....	201
ANEXO C. Diario de campo 3.....	204

RESUMEN

TÍTULO: ANÁLISIS SEMIÓTICO DE MEDIACIONES DIDÁCTICAS EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL CON ESTUDIANTES INVIDENTES EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR PÚBLICA DE BUCARAMANGA¹

AUTOR: PAOLA ANDREA LÓPEZ RINCÓN²

PALABRAS CLAVE: SEMIÓTICA, MEDIACIÓN DIDÁCTICA, ASIGNATURA DE ESPAÑOL, INCLUSIÓN EDUCATIVA, REPRESENTACIÓN SOCIAL.

DESCRIPCIÓN:

La presente investigación, de carácter cualitativo-interpretativo, aborda las representaciones sociales que surgen de la mediación didáctica en la asignatura de Español con estudiantes invidentes en un entorno de inclusión escolar evidenciando las problemáticas socioculturales relacionadas con este fenómeno. Representaciones que se hallan en el discurso y práctica pedagógica de los informantes educadores y estudiantes. De esta manera, el objetivo de esta investigación es analizar semióticamente las interacciones sociales en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual con miras a examinar la significación de los materiales didácticos de la enseñanza-aprendizaje y su relación con los agentes involucrados para comprender la actuación del discurso en la construcción de la identidad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio que tiene en cuenta la teoría semiótica, algunos conceptos propuestos por Jesús Martín Barbero y de organizaciones como la UNESCO y el MEN sobre mediación e inclusión. Para desarrollar el análisis se tuvo en cuenta el modelo teórico y metodológico de la semiótica discursiva de la Escuela de París, que inicia con el análisis figurativo (sujetos, espacios y tiempos) luego se abordan los programas narrativos de los actores individuales y de los actantes colectivos, para finalmente, consolidar, un sistema axiológico latente en la concepción y práctica de la mediación didáctica, el cual genera las representaciones sociales de la inclusión educativa o formas de mediar.

¹ Proyecto de grado Maestría en Semiótica.

² Maestría en Semiótica, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Director Luis Fernando Arévalo Viveros, Magister en Lingüística y Español, Universidad del Valle-Univalle. Cali, Colombia.

ABSTRACT

TITLE: SEMIOTIC ANALYSIS OF DIDACTIC MEDIATIONS IN THE SPANISH SUBJECT WITH INVESTIGATING STUDENTS IN A PUBLIC SCHOOL INSTITUTION OF BUCARAMANGA³

AUTHOR: PAOLA ANDREA LÓPEZ RINCON⁴

KEYWORDS: SEMIOTICS, DIDACTIC MEDIATION, SPANISH CLASS, EDUCATIONAL INCLUSION, SOCIAL REPRESENTATION.

DESCRIPTION:

This qualitative-interpretative research deals with the social representations that arise from the didactic mediation in the subject of Spanish with blind students in an environment of school inclusion evidencing the sociocultural problems related to this phenomenon. These representations are found in the discourse and pedagogical practice of informant educators and students. In this way, the objective of this research is to analyze social interactions semiotically in the development of teaching-learning of students with visual disabilities with a view to examining the significance of teaching-learning teaching materials and their relationship with the agents involved To finish understanding the performance of the discourse in the construction of the identity and in the teaching-learning process. This study takes into account the semiotic theory and some concepts proposed by Jesús Martín Barbero and different organizations such as UNESCO and MEN on mediation and inclusion.

To develop the analysis, was taken into account the theoretical and methodological model of the discursive semiotics of the Paris School, which begins with the figurative analysis (subjects, spaces and times), then the narrative programs of individual actors and actants Collective, to finally consolidate a latent axiological system in the conception and practice of didactic mediation and from which social representations of educational inclusion or forms of mediation are generated.

³ Master's degree in semiotics degree Project.

⁴ Master's degree in semiotic, Faculty of human sciences, school of langes. Director Luis Fernando Arévalo Viveros, Magister in Linguistics and Spanish, University of Valle, Cali, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Mediante este texto se presenta el documento de investigación que se realiza como trabajo de grado, requisito para la obtención del título de Magister en Semiótica, que tiene como objetivo la realización de un análisis semiótico de las interacciones sociales en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual, con el fin de reconocer, desde este objeto semiótico, producto de la cultura, cuál es el sentido o significación de los materiales didácticos de la enseñanza-aprendizaje y su relación con los aspectos éticos y normativos que rigen al mediador del acto educativo. De ese modo, se establece una relación entre el *ser* y el *hacer* de los actores que permite comprender la actuación del discurso en la construcción de la identidad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propósito de esta investigación es comprender y reflexionar los diferentes dispositivos de generación de sentido, que discurren de una mediación didáctica desarrollada en un entorno de inclusión escolar, con el fin de determinar los vestigios que esta práctica enuncia de la sociedad en la que emerge, y determinar el dominio de las estrategias mediadoras en los actores educadores para señalar la incidencia de este lenguaje educativo en los actores estudiantes al interior de la mediación didáctica, en este sentido, se puede evidenciar las representaciones sociales que emergen de la valoración y sanción de estos sujetos tanto en el discurso como en la práctica. Todo esto desde la fundamentación teórica y metodológica que brinda la semiótica permite comprender la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar como un texto, que en sí mismo, expone o describe el mundo cultural de donde ha emergido.

En este caso, el estudio de la mediación didáctica devela que esta práctica educativa se complejiza y valora negativamente cuando el mediador de la enseñanza-aprendizaje expone en su quehacer cotidiano problemas de corte

sociocultural dejando ver que el sistema de valores de cada sujeto aflora a favor o en contra de la inclusión educativa. En este sentido, se comprende que el sujeto aprendiz se encuentra vulnerable, ya que no es seguro que el mediador actúe en beneficio de su integración sociocultural, desarrollo cognitivo y autonomía. Hecho que dibuja un panorama desalentador porque configura una contradicción frente a la normativa que establece la inclusión educativa como un derecho constitucional permeado por la ética y solidaridad del educador. Por esto, el sujeto en condición de discapacidad visual, el mismo sistema educativo y la norma entran tensión ante la eminencia de la exclusión educativa.

Por tanto, este estudio, aborda el objeto semiótico a partir de los niveles de superficie del texto enunciado, en donde se encuentran las figuras de sujetos, espacio y tiempo que se conjugan con la organización del nivel narrativo, el cual permite tematizar y hallar los valores más profundos de los actores sociales en la mediación inclusiva. Con respecto a las transformaciones de estados y modos se analizan los programas narrativos y actanciales para encontrar los valores ético y estético presentes en el discurso y práctica de la mediación didáctica.

Este análisis se desarrolla en tres partes: en la primera se presenta la configuración y descripción del proceso de investigación de la mediación didáctica; la segunda aborda el análisis figurativo a partir de la concepción y práctica de los educadores y educandos sobre los conceptos de mediación e inclusión escolar haciendo énfasis en las actuaciones de estos sujetos, con el objetivo de hacer un análisis en términos de competencia para develar el sistema axiológico que subyace del actuar del educador en la mediación inclusiva. En la tercera parte, se abordan las conclusiones en relación a la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar como práctica significativa del ámbito sociocultural en el que este objeto se produce.

Finalmente, la autora de esta investigación agradece a la Universidad Industrial de Santander y a los miembros de la Maestría en Semiótica, adscrita a la misma entidad, por proveer el apoyo y herramientas necesarias para realizar la investigación semiótica de una mediación didáctica con estudiantes en condición de discapacidad visual, debido a que este tipo de análisis desde la perspectiva semiótica en el marco de la maestría es innovador. Cabe señalar que este proceso ha sido enriquecedor y se espera que la comunidad académica y educativa en general atesore estos resultados como punto de partida para reflexionar el asunto de la inclusión educativa a nivel regional, nacional e internacional y establecer nuevos derroteros de investigación que contribuyan en la eliminación de barreras que impiden la inclusión no solo en el ámbito educativo sino en todas las dimensiones del ser humano en relación con el mundo.

1. INCLUSIÓN ESCOLAR COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y FORMA DE VIDA

“La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos”.
UNESCO

1.1. PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES

Durante el siglo XX Colombia es testigo de diversos cambios culturales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos, entre otros, que transforman el comportamiento, la comunicación e interacción de los sujetos sociales y de sus prácticas significantes. Algo semejante ocurre con el establecimiento de las políticas educativas creadas y reformadas en el marco de la modernidad como señal de progreso, solidaridad, igualdad, individuación, derecho e inclusión. Estos procesos tienen origen en la historia que emerge como un acontecimiento durativo y constante donde se edifican, descomponen y se rehacen personas y culturas. En este sentido, una reflexión histórica expone la memoria como constituyente de las actuaciones del colombiano en diversos acontecimientos sociales. Todavía cabe señalar que a través del tiempo el concepto de inclusión ha sufrido una metamorfosis paulatina en forma y contenido.

En la antigüedad la noción de dicho concepto está permeada por un juicio totalmente opuesto al considerado en la actualidad, en el principio la sociedad griega valora disfóricamente a las personas feas, con malformaciones, que podrían equivaler a discapacidades. No querían que en su ⁵bella y floreciente civilización existieran seres humanos diferentes. Umberto Eco en su estudio *Historia de la Fealdad*⁶ expone que la cultura griega no creía que el mundo fuera bello en su totalidad y su mitología explicaba sus fealdades y errores, pero el arte

⁵ Anónimo. Historia. [Citado en 23 de Abril de 2015] Disponible en: <http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/Historia.cid220290#top >

⁶ ECO, Humberto. Historia de la Fealdad. Barcelona. Editorial Random House Mondadori, S.A. 2007. Consultado en línea : < <https://objetoposmo.files.wordpress.com/2014/09/historia-de-la-fealdad.pdf>>

veía en los dioses el modelo de la belleza suprema y a esa perfección aspiraba la escultura de los habitantes del Olimpo. Hechos detonantes del ideal griego sobre la perfección donde establecen un referente físico que mezcla la armonía y proporción. Estas características se relacionan para constituir personas de aspecto digno, valor, estilo, habilidad y evidentes virtudes deportivas, militares y morales. Ideal que presenta a la fealdad o diferencia del canon de belleza como una antítesis⁷. La descripción que se ha esbozado no niega las valoraciones disfóricas por la diferencia o lo “raro”, tal vez, de un cuerpo en condición de discapacidad, dinámica que atenúa y predica la exclusión.

Este fenómeno ha trascendido culturas en tiempo y espacio. En Colombia hace pocos años también se pensó que la discapacidad (física o mental) era sinónima de ser demoniaco, feo, enfermo, incapaz o consecuencia de un castigo divino. Impedimento para vivir en comunidad y razón para ser aislados, segregados, estigmatizados, excluidos y vistos como un asunto de caridad. Esta situación desencadenó “grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad”⁸. Figuras que a lo largo de la historia se desplazan hacia el rechazo del otro o su aceptación.

La discapacidad reaparece y toma relevancia en la contemporaneidad como un fundamento base al interior del marco legislativo en prácticamente, todo el mundo. Al mismo tiempo, esa nueva perspectiva moviliza la discapacidad de la periferia al centro de la semiosfera⁹ en un intento de centrar la discusión en pro de la inclusión en el acto pedagógico como supresión de obstáculos en la enseñanza. El objetivo es suministrar un sistema educativo de calidad a todos los educandos donde el acto educativo prepare cognitivamente y socialmente al estudiante como

⁷ ECO, Humberto. Historia de la Fealdad. Madrid: Lumen. 2008. p. 24.

⁸ AGUADO DIAZ, A. Historia de las deficiencias, Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis, Madrid, 1995. p. 26.

⁹ Según, Iuri Lotman La semiosfera es modelo abstracto de representación científica del espacio cultural donde se desarrolla una dinámica de producción y comunicación constante. Es el universo simbólico de una cultura donde se encuentran los actos comunicativos, semiosis. Intercambios creadores y transformadores de sentido, entonces, en la semiosfera están las culturas o los espacios culturales, es decir, la semiosfera es el universo de toda semiosis posible. Lotman. en: *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*.

persona autónoma e integral capaz de transformar la sociedad. Indiscutiblemente, el origen de la inclusión se encuentra en el

Foro Internacional de la Unesco que ha marcado pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Jomtien en 1990 en Tailandia, donde se promovió la idea de una educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal. En la conferencia internacional de 1994 que concluye con la llamada Declaración de “Salamanca” se produce una amplia adscripción a esta idea entre los delegados y se pone énfasis a la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema común de educación. La resolución de Salamanca generaliza la inclusión como un principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.¹⁰

Este escenario devela un espacio educativo dotado de multiplicidad de actores y acciones que aseguren la transformación en el sistema ordinario donde este se adapte a las necesidades de los estudiantes y no en sentido contrario. La idea consiste en tener un colectivo humano cohesionado en el desarrollo de una escolarización integradora, flexible y creativa. En ese marco lo insinuado se actualiza a través de la inclusión como un derecho “una revolución en marcha.”¹¹ Consenso de apreciaciones que propicia una construcción social de la realidad educativa en el ámbito colombiano y global. Lo que configura unos comportamientos observables y observados en los que se requiere intervención.

En ese sentido, el gobierno de Colombia concibe los acuerdos internacionales frente al tema de la inclusión educativa como necesidad apremiante para desdibujar la estructura social permeada por la desigualdad y exclusión. Razón por la cual en la ley 115 de 1994¹², Ley General de Educación de Colombia se exponen los primeros artículos referentes a la atención educativa de personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional como parte del servicio educativo. Se establece la oferta y la organización del mismo, sin

¹⁰ UNESCO 1994, Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales

¹¹ LÓPEZ GONZÁLEZ, Mercedes, et, al. La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

¹² Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Colombia. [Citado en: 24 de abril de 2015] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>

embargo, para este momento el asunto carece de madurez y requiere el empoderamiento de la norma para garantizar resultados significativos y valiosos.

Por consiguiente, la Resolución 2565 2003¹³ emitida por la Ministra de Educación María Cecilia Vélez White establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo de la población con necesidades educativas especiales donde desglosa los imperativos éticos que Reconocen la inclusión como derecho, educación de calidad, diversidad como valor, transformación de las instituciones educativas) políticamente aceptados para tratar el tema de la inclusión escolar en el país, algo así como las condiciones base para fortalecer la estructura educativa con indicadores de calidad para la misma. Luego, en el marco de la 48a Conferencia Internacional de Educación realizada en Ginebra, Suiza, del 25 al 28 de noviembre de 2008 bajo el nombre “La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”¹⁴. El Ministerio de Educación colombiano esboza el proyecto titulado “La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia” que es el origen de la actual política de educación colombiana donde la asesora del Ministerio de Educación Nacional Fulvia Cedeño expone:

La política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad porque "si formamos a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven¹⁵.

Es evidente la búsqueda, preocupación y configuración rigurosa de políticas claras que establezcan la unidad educativa como mecanismo funcional que hile los

¹³ MEN. Resolución 2565 de octubre de 2003. Colombia. [Citado en: 24 de abril de 2015] Disponible en: < http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf>

¹⁴ UNESCO, 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008. “La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”. [Citado en: 24 de Abril de 2015] Disponible en: <[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPO_RT_spa\[1\].pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPO_RT_spa[1].pdf)>

¹⁵ CEDEÑO, Fulvia. Educación para todos. Al tablero: Periódico de un país que educa y que se educa. Número 43 septiembre de 2007. [Citado en: 24 de Abril de 2015] Disponible en: < <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>>

derechos y deberes bajo la tendencia imperante de la solidaridad del sistema educativo hacia la población vulnerable. En cualquier caso, la consigna apunta a la transformación para garantizar la pertinencia de la enseñanza-aprendizaje en la inclusión. El recorrido histórico esbozado a lo largo de este apartado presenta los cambios sufridos por la educación a través de la temporalidad que configura la reflexión o metacognición en el avance de las culturas para actuar a favor de las prácticas inclusivas. Por ello, la UNESCO manifiesta:

La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación quedan, más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos.¹⁶

Son precisamente estas tensiones entorno a la inclusión las que evidencian diferentes representaciones sociales de la misma en el ámbito escolar por ser el espacio donde se produce la mediación de la enseñanza-aprendizaje, asidero de un universo simbólico propio de las manifestaciones culturales de este grupo. En consecuencia, la investigación de la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar específico se convierte en una forma de estudio para comprender las complejidades que discurren del acto pedagógico.

Todas esas observaciones de tipo histórico, cultural, social, político y educativo tratadas en este apartado son pasos esenciales para acercarse a cualquier problema investigativo. Igualmente, el estado del arte remite a la exploración del objeto de investigación con la intención de dilucidar las huellas del mismo para comprender en qué etapa de desarrollo se encuentra el estudio de las representaciones sociales sobre la inclusión escolar. A continuación, se presenta de manera general los estudios formales hallados sobre semiótica y mediación didáctica acontecimiento que justifica la realización de esta tesis. Además, esta información se devela a nivel de Colombia, Latinoamérica y España.

¹⁶ Citado por UNESCO. Booth, T. & Ainscow. M. Index for Inclusion. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

En Colombia, Latinoamérica y España se encuentran diversos estudios donde confluye la semiótica y la educación. Sin embargo, ninguno de ellos presenta relación directa con la tesis aquí planteada. Por tanto, se organiza los trabajos encontrados de acuerdo a las temáticas que exponen para dilucidar relaciones y comprender las tendencias de estudio frente a estas dos disciplinas de la siguiente manera:

***Categoría 1:** Mediación didáctica con personas en situación de discapacidad visual.

***Categoría 2:** Mediación didáctica con personas en situación de discapacidad (cualquier tipo).

***Categoría 3:** La semiótica como método de comprensión y análisis del acto pedagógico.

En la categoría 1, La investigadora, Cecilia Antonia Torres, estudiante de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú expone su trabajo *Aproximación al concepto de función lineal: el caso de una alumna invidente que cursa el segundo grado de secundaria* donde explora el aprendizaje que una alumna invidente realiza al acercarse a conceptos algebraicos relacionados con la función lineal. El objetivo general de esta tesis es analizar los procesos de construcción y aproximación al concepto de función lineal que desarrolla esta alumna mediante el apoyo de recursos mediadores –herramientas materiales y semióticas- adecuados a su aprendizaje. “El marco de referencia teórico utilizado ha sido el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS) que permitió identificar y analizar las prácticas matemáticas; las configuraciones cognitivas; los procesos matemáticos; y los conflictos semióticos que se presentaron en la alumna invidente, y hacer las comparaciones respectivas con los de un alumno vidente.”¹⁷

¹⁷ TORRES LEO, Cecilia Antonia. Aproximación al concepto de función lineal: el caso de una alumna invidente que cursa el segundo grado de secundaria. 2013. [Citado en: 26 de abril de 2015] Disponible en: < <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4742> >

Igualmente, se encuentra la tesis de grado de Correa, J. *Consideraciones y reflexiones en torno a la enseñanza de las matemáticas para ciegos*. Tesis de grado no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Aquí se presenta una didáctica de las matemáticas para estudiantes ciegos y la integración de recursos de aprendizaje en el aula. El investigador expone la dificultad que presenta dicha didáctica debido a la escasa investigación y registros de estudio frente al tema, así como la poca sensibilidad frente a la discapacidad por parte de los colectivos educativos.

Seguidamente, en la Universidad del Valle Leidy Ximena Santacruz y Leidy Patricia Sinesterra presentan el trabajo *Una secuencia didáctica para estudiantes en situación de discapacidad visual: El caso de los cuadriláteros en grado 3er de educación básica*¹⁸ para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con énfasis en matemáticas donde exponen la concepción, diseño, experimentación y evaluación de una secuencia didáctica alrededor de las propiedades de los cuadriláteros para estudiantes en situación de discapacidad visual con ceguera total vinculados a instituciones regulares de la ciudad de Cali.

Carmen Molina Ortín en la tesis doctoral *Integración del invidente en la clase de matemáticas: Un estudio comparado del aprendizaje de la geometría entre niños videntes e invidentes*.¹⁹ Donde a partir de diversas disciplinas se propone describir los fenómenos de la cognición como las concepciones y representaciones mentales que se problematizan para determinar las relaciones personales de los invidentes con los distintos contenidos y destrezas matemáticas en el contexto

¹⁸ SANTACRUZ, Leidy & SINESTERRA Leidy. Una secuencia didáctica para estudiantes en situación de discapacidad visual: El caso de los cuadriláteros en grado 3er de educación básica. Universidad del Valle. Cali, 2012. [Citado en 26 de Abril de 2015] Disponible en: < <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4598/1/CB-0472492.pdf> >

¹⁹ MOLINA ORTÍN, Carmen. Integración del invidente en la clase de matemáticas: Un estudio comparado del aprendizaje de la geometría entre niños videntes e invidentes. Universidad de Zaragoza 9 de julio de 1999. [Citado en: 26 de Abril de 2015] Disponible en: < <http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/cangas/invidentes.htm> >

escolar ordinario, y poder decidir las variables y factores para conseguir una integración eficaz.

En la siguiente categoría planteada para clasificar el estado del arte se enmarcan los trabajos que engloban cualquier tipo de discapacidad. Uno de ellos es el de Valeria Rodríguez Espinosa y Tamara Suárez Saavedra de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso anuncian el trabajo *La interacción mediada por Sistemas Alternativos y aumentativos de la Comunicación, en aula con estudiantes con condición del espectro autista*²⁰ para ello pretenden caracterizar desde la semiótica los diferentes instrumentos de mediación destinados a personas con alteraciones diversas en la comunicación y/o lenguaje como apoyo visual para la mediación pedagógica con personal del espectro autista.

En la Universidad del Quindío. En Armenia, Colombia los investigadores Raúl Peña Giraldo y Eliecer Aldana con la publicación del artículo *Análisis del concepto de función en estudiantes sordos de grado décimo*²¹ presentan un estudio de caso que hace parte de una investigación que están realizando con estudiantes sordos de grado octavo y décimo con el propósito de lograr la construcción y comprensión del concepto de función, desde las dimensiones epistemológicas, didáctica y cognitiva. Para ello fundamentan su estudio en el marco teórico de los registros de representación semiótica y la metodología de la ingeniería didáctica todo apoyado en el diseño, desarrollo e implementación de un software.

En la categoría número tres se enmarcan los estudios que toman la semiótica como método de comprensión y análisis del acto pedagógico. Uno de estos trabajos es el de Luis Sánchez Corral de la Facultad de Ciencias de la Educación,

²⁰ RODRÍGUEZ, Valeria & SUÁREZ, T. La interacción mediada por Sistemas Alternativos y aumentativos de la Comunicación, en aula con estudiantes con condición del espectro autista. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. [Citado en 26 de Abril de 2015] Disponible en: < http://www.ucm.cl/uploads/media/Conferencia_Simultaneas_Espectro_Autista_01.pdf >

²¹ PEÑA, Raúl & ALDANA Eliecer. Análisis del concepto de función en estudiantes sordos de grado décimo. En Revista Educación científica y tecnología. ISSN 0124 2253/octubre de 2013/ Edición especial/Bogotá, D.C. [Citado en 26 de Abril de 2015] En: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/viewFile/5971/7485>

Universidad de Córdoba donde se presenta *La Semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico* y aplica la teoría semiótica de A.J. Greimas como método de análisis del acto didáctico debido a que profesores y alumnos se ven inmersos en un proceso de comunicación. Además, considera el discurso como mediador semiótico fundamental en la construcción del sentido en toda mediación didáctica.

Asimismo, Susana Montaldo expone en Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, el artículo *Semiótica y pedagogía: una articulación productiva*²² donde manifiesta la necesidad de disponer de algunas herramientas que permitan pensar, analizar problemas, orientar las acciones, elaborar alternativas a partir de nuevas condiciones de inteligibilidad en el campo educativo. En este sentido, este trabajo propone una aproximación al campo educativo desde una perspectiva poco habitual, la semiótica, capaz de proveer de estrategias teórico-metodológicas que permiten abordar la multiplicidad de planos que se articulan en la trama del discurso pedagógico.

Entonces, cada uno de estos trabajos aporta a la construcción y diseño de la investigación al permitir comprender la evolución del objeto de estudio y confirmar que la tesis objeto de este trabajo de investigación es viable como reciente interpretación que brinda nuevas posturas rigurosas y críticas en torno al tema, mediación inclusiva con invidentes en la asignatura de español, a través de la teoría y metodología propia de la semiótica.

Asimismo, se constata que esta ciencia y su modelo de análisis son pertinente para hallar sentido a las prácticas educativas que son textos producidos en un entorno cultural. Razón por la que cada uno de los estudios mencionados a la luz de la práctica educativa muestra que estos están compuestos por un entramado

²² Semiótica y pedagogía: una articulación productiva. Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy [online]. 2001, n. 17, pp. 321-341. ISSN 1668-8104.

comunicativo que genera transformaciones que permean el universo simbólico cultural. Por tanto, se entiende que el objeto de estudio propuesto en esta investigación es un texto producido al interior de una cultura, en este caso, la colombiana, que emite incesantemente producción de significados a través de un actor, mediador.

En este sentido, el sujeto mediador enuncia en sus concepciones y actuaciones a través del espacio y el tiempo formas de mediar, de ser y hacer, permitiendo que el enunciatario o aprendiz halle sentido para construir su propia identidad. En suma, se demuestra que las prácticas educativas son universos significantes que llaman la atención de diversos investigadores, más aún, en relación con las necesidades educativas especiales, es decir, este tipo de mediación inclusiva está revolucionando el mundo actual, lo que demuestra el interés, necesidad y pertinencia de su estudio.

1.1.2 Descripción del problema. La inclusión en Colombia florece en los años 90 como método para interpretar, reflexionar, comprender y actuar frente a las necesidades especiales de la población en condición de discapacidad. El concepto de educación inclusiva funciona como medio universal que determina la ruta y principios para asumir el reto de la educación escolar, pero, para que se convierta en una realidad la UNESCO indica que:

Toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante, las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuestas de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales.²³

²³ UNESCO. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de referencia. Ginebra: UNESCO. 2008. [Citado en: 27 de abril de 2015] Disponible en: < http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf>

Partiendo de esta visión, se considera que la problemática central de este proyecto de investigación se sitúa en la mediación didáctica²⁴, por ser el espacio donde confluye el currículo, los docentes, los contenidos, la evaluación, las estrategias didácticas, los estudiantes, las herramientas u objetos de enseñanza-aprendizaje. Todos estos permeados por las políticas educativas. Bajo esta realidad compleja e indiscutible es que se visualizan contrariedades o dificultades en la mediación didáctica de la asignatura de español con estudiantes en condición de discapacidad visual. En este orden de ideas, la mediación didáctica está obligada a garantizar calidad, eficacia y las condiciones necesarias para que la educación se construya y desarrolle bajo el principio de igualdad. Los actores del sistema educativo asumen un compromiso social con el acto pedagógico y son garantes de una escolarización sin exclusiones.

Teniendo en cuenta el marco legal, la Constitución Política de Colombia en el artículo 13 del Capítulo I enuncia que el “Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas para las personas en condición de discapacidad o discriminación.”²⁵ La ley colombiana es clara y contundente al afirmar que la educación inclusiva es un deber y un derecho

²⁴ Según Martha Victoria Alzate Piedrahita y otros, quienes en su texto *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar* citan a Ashton P.: “**En términos pedagógicos**, la mediación se puede entender como una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema. Aquí la mediación puede ser entendida como el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas. **En términos semióticos**, la mediación se entiende como un sistema de signos, palabras, escritura, números, imágenes que se proveen para que se produzca la actividad cognitiva y haya un desplazamiento de niveles inferiores a los superiores. La mediación está constituida por aquellos mecanismos que se emplean en el salón de clase y hacen que la comunicación sea posible, y así mismo los alumnos entiendan las tareas que un docente les exige o demanda” ASHTON, P. (1996): “The concept of activity”, en DIXON-KRAUSS, L. (ed.): *Vigotsky in the classroom. Mediating Literacy. Instruction and Assessment*, New York, Longman Publishers USA, pp. 111-124. [Citado en: 27 de abril de 2015] Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf>>

²⁵ Constitución Política de Colombia. 1991. Título II: De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo I: De los derechos fundamentales. Artículo 13.

constitucional. Por tanto, las instituciones educativas deben garantizar que esta norma se desarrolle y aplique adecuadamente.

En consecuencia, esta investigación reconoce las siguientes premisas como desencadenantes de la problemática central que aborda esta investigación, algunas de ellas son la individualización de los educandos en condición de discapacidad visual, la disposición de cada elemento en la mediación didáctica de manera intencionada, la observación de los estudiantes con necesidades educativas especiales para saber si se reciben en el aula de clase sin importar su discapacidad, en pocas palabras, mirar si el currículo responde a las necesidades educativas de los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad.

Es evidente que lo anterior complejiza la mediación didáctica porque al producirse en un medio educativo donde se espera que la inclusión sea el eje central del proceso de educación, los planes y acciones del maestro deben estar modelados por la innovación propia de las políticas educativas en pro del mejoramiento, aprendizaje y participación activa de los estudiantes en condición de discapacidad visual, con el propósito de desdibujar las necesidades educativas especiales que estos discentes presentan. Cada uno de estos procesos de mediación requieren de un mediador competente que enriquezca la enseñanza-aprendizaje y sepa cuándo reconfigurarla.

Como se dijo anteriormente, la mediación didáctica se produce y realiza enmarcada en las políticas educativas sobre la inclusión; ese ideal gubernamental promulga la solidaridad, la justicia y amparo de la dignidad humana en el ámbito educativo, social y cultural. Lo que señala que los sujetos en condición de discapacidad visual durante el desarrollo de la práctica educativa están sometidos a la inclusión o exclusión dependiendo el proceso del mediador de la enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso podrá cuestionarse con respecto a las competencias relacionadas con el ser, el saber hacer, poder y querer del docente en su mediación didáctica. Desde esta perspectiva, la mediación didáctica responde a la

necesidad de búsqueda de la inclusión como un propósito social colectivo que reclama y establece una equidad de los derechos y deberes fundamentales pactados en la carta magna del país.

Lo expuesto hasta este momento coincide con que la actuación del docente mediador está permeada o regida por un deber que busca el cumplimiento obligatorio de la inclusión educativa como ideario del Estado social de derechos. En consonancia, cada una de las actuaciones, tiempo y espacios que conforman la mediación didáctica configuran representaciones sociales de la misma, por tanto, la complejidad que transversaliza la mediación didáctica es el punto de partida para hallar contradicciones que pueden señalar el desacato del mandato jurídico que regula la educación en Colombia y su funcionalidad en el universo sociocultural.

De acuerdo a lo anterior, se determina y construye la necesidad de realizar este estudio que consiste en la comprensión de cómo se desarrolla ese sistema de regulación del sentido para un estudiante en condición de discapacidad visual, donde el sentido se convierte en el objeto de valor por ser la instancia que posibilita hallar actitudes y expresiones simbólicas con el propósito de captar cuáles son las representaciones sociales sobre la inclusión que se generan frente a la misma desde la interacción del profesor y los contenidos que enseña, así, como las estrategias que usa a nivel didáctico. En resumen, se observa todo el recorrido de la enseñanza-aprendizaje: cómo enseña, metodología, actividades y materiales. Todo esto con el fin de comprender la contribución de la mediación didáctica a la generación de sentido y toma de posición axiológica del estudiante invidente.

En síntesis, encontrar la forma de vida que constituye la mediación inclusiva, en una sociedad determinada, y que a su vez, conforma las diferentes formas del ethos y las diversas maneras de sentir los valores. Frente a la cual, todos los actores presentes en dicha práctica están condicionados por factores internos y

externos a la mediación didáctica, en este sentido, el estudiante está regido por expectativas sociales e institucionales como las que se generan en el ámbito escolar: la clase, la relación entre compañeros, el entorno educativo y la familia. Todas estas relaciones componen objetivos específicos tanto para la mediación didáctica como para este estudio debido a que es en el espacio de la mediación didáctica donde discurre la semiosis que permite la intelección sobre la misma en el momento de producción y en el intercambio sociocultural que la hace posible.

Desde la óptica semiótica, Greimas y Courtés afirman sobre el concepto de representación que este “insinúa de manera más o menos explícita que el lenguaje tendría como función estar en lugar de otra cosa, representar otra realidad”. Esta aseveración que remite a comprender la representación como el principio que enlaza la terna conformada por sentido, lenguaje y cultura. Por tanto, el fenómeno de la representación semiótica es la exposición natural del signo que se devela en entidades diferentes significado-significante para reproducir a través de atributos tangibles y semánticos que un interpretante halle sentido y significación a un fenómeno del mundo²⁶. Entonces, las representaciones sociales, objetivo principal de este estudio, son de tipo convencional, sociológico y contienen juicios y tipos cognitivos, que corresponden a conocimientos y creencias sobre el mundo, que comparten los sujetos en la vida social.²⁷ En este sentido, la representación es un proceso analítico y descriptivo lo que permite tomar la representación como parte del metalenguaje de la semiótica para analizar cómo se concibe la inclusión educativa desde la realidad construida en la mediación didáctica partiendo de las representaciones anteriormente citadas.

En consideración, esta investigación se fundamenta en la siguiente pregunta: ¿Qué representaciones sociales se producen en la mediación didáctica en una clase de español con estudiantes invidentes? Junto a esta pregunta surgen otros cuestionamientos: ¿Qué rol ejercen las interacciones sociales en el desarrollo de

²⁶ RESTREPO, M. Ser-signo-interpretante. Bogotá: Significantes de Papel Ediciones. 1991.

²⁷ GREIMAS, A.J & COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

la enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual? ¿Qué rol juegan en el significado de la enseñanza-aprendizaje los materiales didácticos y sus relaciones con los agentes involucrados? ¿Cuál es la actuación del discurso del educador en la construcción de la identidad del estudiante y en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

1.1.3. Justificación del problema. Se pretende que estas preguntas sean una guía para una primera hipótesis de análisis que para este caso son las representaciones sociales sobre inclusión que se generan en la mediación con estudiantes invidentes en un entorno escolar. Esta situación investigativa puede ser estudiada desde una perspectiva semiótica porque comparte los características y fundamentos de interés para el análisis semiótico vigente, el cual, deviene en la aprehensión y explicación detalla de todos los mecanismos interaccionales que convergen en un texto para develar el sentido y las axiologías culturales; con el propósito de estructurar las formas de vida que discurren en el acto educativo.

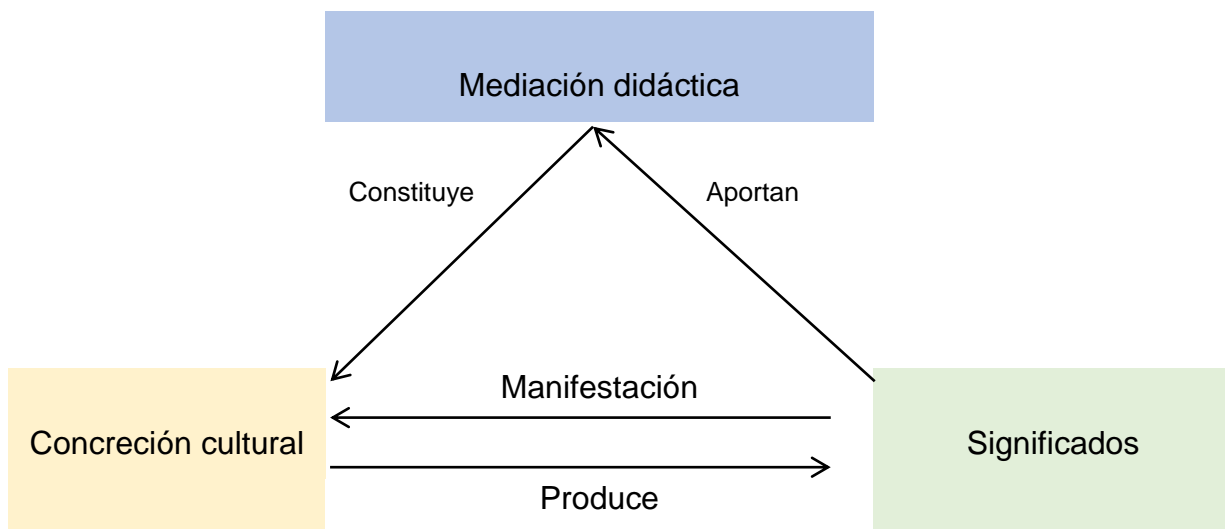
La mediación didáctica se concibe como un espacio semiótico donde internamente se dan procesos dinámicos e irregulares con intercambios fluctuantes de información. Planteamiento que se evidencia en dicho ámbito con la relación de estudiantes videntes e invidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los actos comunicativos de estos sujetos se dan dentro de la cultura santandereana, que también está inmersa en la colombiana. La observación y análisis de ese espacio semiótico aflora signos inherentes a esa cultura que la constituyen y diferencian de otras. Como resultado se construye un acervo cultural que se transmite de generación en generación de manera natural e inevitable construyendo universos cotidianos que solo se mueven en el ámbito de lo vivido.

Por lo tanto, esa separación entre culturas que está marcada por la diferencia es la que devela la visualización de valores y posiciones de los actores sociales ante el mundo, condicionando la toma de decisiones de estos a partir de sus

imaginarios y representaciones sociales que influyen en la cultura, como un espacio semiótico que requiere ser interpretado.

Por tanto, la mediación didáctica objeto de estudio de esta investigación es una práctica social que se convierte en representaciones sociales al estar dotada de fenómenos significantes surgidos de intercambios discursivos en la comunicación lingüística donde se aprecian los procesos simbólicos como entidades que poseen estructuras internas, complejas, heterogéneas e interdependientes. A lo anterior, el sociólogo Pierre Bourdieu expone que esos fenómenos que emergen de la reciprocidad discursiva florecen de la formación social de los sujetos a través de los procesos de educación y de socialización. A continuación, se intenta mostrar este proceso por medio de las relaciones que se ponen en juego.

Figura 1. Mediación didáctica igual a práctica social



En consecuencia, el mundo humano se representa constantemente a través de símbolos susceptibles de ser analizados (en tiempo, espacio y duración) para hallar una forma de vida. La tarea se complejiza porque en la realidad cada sujeto tiene diferentes fundamentos psicológicos, sociales y culturales que generan

diversas concepciones o representaciones de lo real. Entonces, esa delineada e innegable diferencia entre lo real y la realidad es la que posibilita abordar este objeto de estudio desde el hacer científico para reflexionar sobre la cultura. Escenario de intercambio de objetos semióticos donde se puede comprender el fenómeno educativo de los estudiantes invidentes. Bajo estas acciones develar las representaciones sociales sobre la inclusión y su coherencia con el ámbito educativo.

Entonces es importante realizar esta investigación para entender qué tan significativa o trascendental resulta la mediación didáctica y qué impacto tienen las decisiones didácticas de los docentes mediadores de una de las instituciones educativas del sector público de Bucaramanga sobre los procesos de inclusión en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad visual. Es decir, se hace necesario estudiar la significación del material didáctico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para encontrar la relación de pertinencia con los agentes involucrados.

Estos hallazgos que favorecen el análisis de las representaciones sociales de la inclusión con la intención de comprender cómo se genera y valora el acto educativo en un entorno de inclusión escolar, por los diferentes actores inmersos en la mediación didáctica, a la luz de los prediscursos²⁸ que evidencian las concepciones de esta práctica en lo individual, social y cultural. Al mismo tiempo, posibilita el entendimiento de este objeto como construcción simbólica de la cultura que deriva del entorno socio cultural y descubre las formas de vida; con ellas se puede entender qué cosas están socialmente aceptadas, qué representan y por qué, que en palabras de Lotman, se conoce como gramática.

²⁸ Según Marie Anne Paveau en *Prediscursos* son de hecho los operadores en la negociación del intercambio, la transmisión y la circulación de sentido en los grupos sociales. Entiendo el prediscurso como un contenido semántico (en el sentido más amplio de la diversidad cultural, ideológica, enciclopédica) Es decir, los conocimientos, las creencias y prácticas y no solo las formas que me llevarían al otro lado del discurso tal como fue formulado por M. Bajtín. p, 13.

Es necesario añadir que el tema propuesto se ha trabajado desde diferentes perspectivas como la pedagogía, la didáctica, sociología, la psicología, la neurología y la semiótica, entre otras. Adviértase que los estudios que se han realizado acerca de la mediación didáctica en el aula no se enfocan en lo que implica el entorno de inclusión y la relación del invidente con el maestro ni mucho menos se ha ocupado del área de español. Por tanto, resulta interesante e innovador el alcance del trabajo aquí propuesto a la luz de las teorías semióticas, las cuales, dejan ver qué ocurre tanto individual como grupalmente en una mediación didáctica.

1.1.4. Objetivos. Ahora bien, se hace necesario incluir los objetivos que configuraron las perspectivas tanto semiótica como metodológica respecto a la investigación. De ahí, el objetivo general: Analizar semióticamente la mediación didáctica en la clase de español en tres ciclos de formación entre estudiantes invidentes y docentes en una Institución Educativa del sector público de Bucaramanga. Asimismo, surgieron los objetivos específicos que para este caso son: a) Estudiar las interacciones sociales en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje para los estudiantes con discapacidad visual; b) examinar la significación de los materiales didácticos de la enseñanza-aprendizaje y su relación con los agentes involucrados, c) analizar elementos en los discursos verbales de la maestra y del estudiante invidente, y finalmente, d) Comprender la actuación del discurso en la construcción de la identidad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.5. Enfoque teórico-metodológico para la investigación. La naturaleza social y cultural del objeto semiótico, mediación didáctica, hace alusión a los roles y funciones del profesor en el desarrollo gradual de los saberes, las interacciones sociales y la actividad en clase. Es un proceso de construcción social del conocimiento, donde el actuar del profesor está enfocado en facilitar la información y la formación del estudiante. La mediación didáctica genera signos en cada una de las actuaciones de los sujetos allí inmersos, el surgimiento de estos fenómenos permite hallar una relación directa con la semiótica porque el modelo semiótico favorece la visibilización de valores y posiciones de los actores (maestros-estudiantes) ante el mundo.

Por ende, este estudio expone su interés científico en analizar las representaciones sociales que surgen de la mediación didáctica de la clase de español en un entorno de inclusión escolar con la intención de mostrar la importancia y trascendencia que este a la luz de la semiótica le dona a la intelección de dichas representaciones sociales. Definitivamente, las representaciones sociales desbordan la práctica mencionada y contribuyen al establecimiento de una realidad social colombiana que puede apreciarse como una forma de vida. Lo que permite comprender que los diferentes actores sociales manifiestan sus representaciones del mundo a través del sistema lingüístico, que funciona como mediador en la construcción de sentido. Dada la articulación entre el discurso y la experiencia sensible el ser humano realiza un proceso de traducción a partir de sus experiencias de vida para explicar el constructo que conforma su aprendizaje, este proceso permite comprenderse a sí mismo, a los demás y al mundo natural en el que se encuentra imbuido.

De ahí, que la escuela constituya un espacio sociocultural y de cognición mediado por el lenguaje con el fin de regular algunos comportamientos sociales, políticos e ideológicos dentro de las prácticas educativas. En consecuencia, el estudio de la mediación didáctica por ser una representación simbólica de la cultura permite según Pozo en su libro *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del*

Aprendizaje en el 2008 “que el sujeto que aprende se adapte al medio y represente el mundo valiéndose de sistemas de comunicación”²⁹. Es consecuencia, el discurso es reconocido por la semiótica como elemento esencial para el análisis, al constituirse como mecanismo que materializa la cultura y la proyecta como medio que permite explicar la semiosis como un producto crucial e inherente al ser humano. Por consiguiente, la mediación didáctica como fenómeno simbólico que se construye con la materialidad de la lengua diferencia entre el universo de lo real como el espacio en el que todo ser humano construye conocimientos a través de su experiencia y la realidad como la perspectiva que cada hombre tiene del mundo en que vive. Por tanto, la realidad configurada en la mediación didáctica contiene fundamentos de la vida social que permiten que en ella habiten diversas representaciones de lo real.

Por ende, este estudio se realiza dentro del paradigma cualitativo interpretativo con un enfoque etnográfico que posibilita el acercamiento al objeto de estudio, obtención del corpus y la realización del análisis semiótico a partir de una realidad dinámica aprehendida y producida por los sujetos en la mediación didáctica, esta contiene múltiples sistemas de signos que fundamentan la cultura. Identificar las representaciones sociales sobre la inclusión significa comprender las relaciones entre concepciones y prácticas de cada uno de estos sujetos (estudiantes-profesores). Lo que implica el reconocimiento de las situaciones que los rodean, permean su comportamiento y configuran sus valoraciones y percepciones de la vida. Sin embargo, las pesquisas derivadas del análisis pueden mostrar puntos de encuentro o divergencia, pero lo que da forma a los hallazgos es el análisis interpretativo. Iván Darío Toro Jaramillo en *Fundamentos Epistemológicos de la investigación cualitativa y metodología de la investigación* cita a De Strauss & Corbin

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de

²⁹ POZO, J.J. *Aprendices y Maestros. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2 edición. 2008, p. 74.

investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo³⁰

Postura que presenta el enfoque interpretativo como método para organizar el sentido que discurre de una práctica significativa donde se construyen diversas interpretaciones de un mismo fenómeno. Asimismo, la investigación cualitativa interpretativa con enfoque etnográfico proporciona unos elementos significativos para la interpretación de las situaciones derivadas de la mediación didáctica. Es el carácter descriptivo del método etnográfico uno de los más apropiados para entender el modo de vida de un grupo social específico, como una clase, tribu urbana, una familia, entre otros. Según, Anthony Giddens, la etnografía es el estudio directo de personas o grupos durante cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social.³¹

Son esas formas de registro etnográfico pertinentes y necesarias en esta investigación debido a las características del objeto de estudio (ámbito social) y del escenario (espacio cerrado) donde este se presenta. En consecuencia, cada una de las herramientas utilizadas para la recolección de información permite atesorar la muestra y tener los acontecimientos cruciales entre los actores de la práctica pedagógica. En este sentido, la utilización del diario de campo permite registrar la observación de las clases entre los estudiantes invidentes y docentes, asimismo, las grabaciones del material didáctico y de los discursos verbales y no-verbales de la interacción entre estos sujetos son de vital importancia para el análisis. Jacques Fontanille en su *Semiótica de los textos y los discursos* expone que

³⁰ TORO JARAMILLO, Iván D. *Fundamentos Epistemológicos de la investigación cualitativa y metodología de la investigación: cualitativa/cuantitativa*. Bogotá: Editorial EAFIT, 2010, p.p. 62.

³¹ MURILLO, Javier & MARTÍNEZ C. *Investigación Etnográfica: Métodos de investigación Educativa en Ed. Especial*. 2010. [Citado en: 29 de abril de 2015] Disponible en: <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf>

El analista semiótico de los textos (verbales, no verbales y sincréticos) parte del principio según el cual todo discurso es un proceso de significación a cargo de una enunciación y no un macro-signo o ensamblaje de signos...la teoría semiótica ha sido creada para dar cuenta de las articulaciones del discurso concebido como un todo de significación.³²

Es decir, el discurso no se desliga del enunciado lo que potencializa la interpretación de la realidad comunicativa, por medio de la cual se puede abordar el complejo fenómeno de la práctica educativa permeada por la inclusión. Entonces, los estudios a través del discurso permiten hacer reflexiones que afloran los modelos culturales, las representaciones sociales, las ideologías y remiten a comprender las dinámicas de los sujetos desarrolladas en tiempo y espacio a nivel individual y colectivo determinando “las formas de vida que por su carácter englobante recoge las tendencias, las continuidades y las identidades que se desprenden de las situaciones reagrupadas en series o en clases homogéneas...que constituidas de este modo forman, consecuentemente, las configuraciones directamente pertinentes para la caracterización de las culturas.”³³

Por tanto, la muestra textual que se convierte en un texto sincrético, visto a la luz de los niveles de pertinencia permite un análisis descriptivo interpretativo que evidencia las estructuras profundas de significación en los discursos y prácticas de la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar. Con esto se pretende presentar los hallazgos ideológicos, axiológicos, pasionales y las representaciones sociales sobre la inclusión escolar generadas en la clase de español en una institución educativa del sector público de Bucaramanga.

³² FONTANILLE, Jacques. Sémiotique des textes et des discours méthode d'analyse. Publicado en el diccionario, en francés: MUCHELLI Alex (directeur). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. París: Armand Colin, 2a édition, 2004.

³³ FONTANILLE, JACQUES. Textos, objetos, situaciones y Formas de vida. Los niveles de pertinencia de la semiótica de las culturas. Publicado en red el 28 de mayo de 2004. Traducción de Horacio Rosales para la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, junio 2010. P, 3.

Todavía cabe señalar que dentro del método cualitativo se encuentra la semiótica que en esta investigación prevalece para el análisis y fundamentación teórica de la misma. Por tanto, la semiótica ofrece la teoría para comprender las representaciones y la metodología para describirlas lo que favorece el estudio de las relaciones entre signos y significados. Esta perspectiva, admite detallar las posibilidades de dónde, cómo y cuándo se construyen sentidos. En otras palabras, el estudio semiótico tiene como finalidad la intencionalidad propia del significado que el mismo signo contrae con el mundo de la vida, aspectos que discurren en la intención pasional del discurso emitido por los profesores y estudiantes en la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar.

En este sentido, la semiótica permite diseñar un camino apropiado para el objeto de investigación, la mediación didáctica en un entorno de inclusión, práctica que hace parte de un universo semiótico donde confluyen diversos textos que enuncian la esencia cultural conjugada en la semiosfera. Significa que la mediación didáctica se presenta como fruto de la cultura que discurre semiosis, es allí, donde se puede analizar fenómenos derivados de las representaciones discursivas generadas dentro de la cultura. Ahora bien, lo dicho confirma que el estudio de las representaciones sociales sobre la inclusión escolar a la luz de la semiótica posibilita las interpretaciones sobre pautas de socialización, construcción de valores, desarrollo de reglas de interacción, discusiones acerca de la cultura y observar lo actual del quehacer cotidiano, en ese sentido, propicia cercanía con la pragmática y validación de los datos.

1.1.6. Obtención de la muestra. La recolección de la muestra se realiza por medio de las herramientas que proporciona el método etnográfico, el cual permite diseñar un camino para describir el colectivo social inmerso en la mediación didáctica en un entorno de inclusión. Por tanto, se utilizaron instrumentos de recolección como entrevistas a profundidad, diario de campo, registro audiovisual y fotografía. Estos elementos contribuyen con la recolección del corpus a través de muestras individuales que permiten caracterizar a los sujetos que participan en la mediación didáctica y las interacciones al interior de esta práctica educativa.

La muestra de esta investigación está compuesta por material discursivo y multimodal³⁴, es decir, textos orales y registro audiovisual. Así que se trabaja con datos producto de la observación de prácticas y entrevistas para reproducir con la máxima fidelidad el objeto de estudio, pero, aunque se trate de datos reales estos jamás serán la realidad, solo un modelo de la misma que permite destacar los aspectos más característicos de la mediación didáctica en un entorno de inclusión. Ahora, la mediación didáctica analizada en esta investigación es producto de la clase de español, lo anterior es decisión del investigador, quien, por ser profesional en esa área considera sus saberes un beneficio para la observación y análisis.

³⁴ Aquí se hace necesario explicar por qué las muestras analizadas en este estudio son multimodales, si bien, lo multimodal correspondería solo al audiovisual, también hay que aclarar que las muestras analizadas semióticamente son semióticamente multimodales. Adoptar un paradigma multimodal implica mirar la comunicación como un paisaje semiótico complejo, en el cual, el lenguaje toma un paisaje diferente en los diversos ámbitos. Cada modo en un texto multimodal solo lleva un significado parcial. Lo que antes se consideraba extralingüístico o un residuo en el análisis, ahora puede poseer el mismo estatus que el lenguaje o en ocasiones más. En este nuevo rol cada uno de los sistemas semióticos utilizados para representar y comunicar posee una carga o potencial comunicativo, denominado affordances, que corresponde a lo que es posible de significar con cada modalidad semiótica. Los estudios de Lemke (1998) así como la mayoría de las investigaciones de análisis multimodal del discurso amplían la teoría LSF y asumen que todos los sistemas de semióticos significan las tres metafunciones: representar y comunicar aspectos relevantes de las relaciones sociales de aquellos que intervienen en la comunicación; representar y comunicar hechos, estados de cosas y percepciones que el comunicador desea comunicar; y hacer posible la producción mensajes que contengan coherencia, internamente como texto y externamente con aspectos relevantes del entorno semiótico. Consultado en línea el 17 de abril de 2017. <<https://brochagorda.files.wordpress.com/2008/07/multimodalidad-slf.pdf>>

Con respecto a la selección de los informantes se tiene en cuenta la clasificación profesores-estudiantes. Sujetos que cumplen un rol específico dentro del acto pedagógico y están avalados por la institución educativa para desempeñarse como tal en el aula de clase. De igual modo, los profesores ostentan títulos académicos que los configuran como actores competentes en el campo educativo; en el caso de los estudiantes, estos también obtienen a partir del sistema evaluativo y de promoción escolar el informe que los acredita como competentes para cursar determinado grado en la básica, educación media o vocacional. De manera que, el grupo de informantes está compuesto por tres profesores videntes y tres estudiantes en condición de discapacidad visual, los cuales conforman tres parejas distribuidas de la siguiente manera

Tabla 1. Informantes: Estudiantes invidentes y educadores

Pareja	Rol	Seudónimo	Edad profesor	Rol	Edad estudiante	Grado escolar
1	Educador	Maestra de preescolar	50 + años	Estudiante invidente	5 años	Grado preescolar
2	Educador	Profesor de grado noveno	34 años	Estudiante invidente	15 años	Grado noveno
3	Educador	Profesora de grado once	27 años	Estudiante invidente	17 años	Grado once

Se debe subrayar que estos informantes pertenecen todos a la misma institución educativa del sector público de Bucaramanga y asisten en la jornada de la mañana a desempeñar sus labores. Precisamente, son esas características que comparten el grupo de informantes las que llevan a su selección y permiten explicar que ellos son competentes para dar información de lo que se investiga, debido a que, hablan de lo experimentado durante la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar a través del tiempo que llevan ejerciendo como

docentes y estudiantes en el sistema educativo ordinario. En la siguiente tabla se condensan algunos datos sobre las entrevistas realizadas:

Tabla 2. Entrevistas y fechas

Entrevista realizada a:	Fecha:	Lugar:	Duración:
Profesora preescolar-informante 1.	Octubre 10 de 2014	Aula de clase	1: 30 hora
Profesor de noveno-informante 2.	Octubre 12 de 2014	Centro Comercial	1:30 horas
Profesor de once-informante 3.	Octubre 17 de 2014	Colegio	1:00 hora
Estudiante 0°	Octubre 20 de 2014	Colegio	30 minutos
Estudiante 9°	Octubre 27 de 2014	Colegio	30 minutos
Estudiante 11°	Octubre 28 de 2014	Colegio	50 minutos

En consecuencia, los informantes de quienes se obtiene la muestra para el análisis son un conjunto de docentes, antes descritos, donde cada uno durante la entrevista proporcionó una muestra individual de sus concepciones sobre mediación didáctica en un entorno de inclusión. Ahora, para el registro de las prácticas pedagógicas se utilizó el diario de campo donde se consignaron datos imprescindibles para el análisis de acuerdo a los objetivos de la investigación. En este sentido, se conformaron tres diarios de campo (uno por pareja) cada uno de estos contiene información recopilada en diferentes fechas del año 2014 en el que los estudiantes-informantes cursaron el grado preescolar, noveno y once. En consecuencia, la observación de estas clases se hizo en tres momentos específicos, la primera al inicio del año escolar, la segunda a mediados de este y la tercera al final. Momentos cruciales que evidencian el estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la mediación didáctica.

Tabla 3. Diarios de campo

Diario de campo	Fechas:	Pareja (Profesor-estudiante invidente)
Número 1 [Anexo A] Primera observación	febrero 03 de 2014	maestra + estudiante preescolar
Segunda observación	febrero 17 de 2014	maestra + estudiante preescolar
Tercera observación	agosto 25 de 2014	maestra + estudiante preescolar
Cuarta observación	noviembre 10 de 2014	maestra + estudiante preescolar
Número 2 [Anexo B] Primera observación	febrero 03 de 2014	profesor + estudiante 9°
Segunda observación	mayo 05 de 2014	profesor + estudiante 9°
Tercera observación	noviembre 05 de 2014	profesor + estudiante 9°
Número 3 [Anexo C] Primera observación	marzo 10 de 2014	profesora + estudiante 11°
Segunda observación	junio 04 de 2014	profesora + estudiante 11°
Tercera observación	noviembre 07 de 2014	profesora + estudiante 11°

Igualmente, en la observación realizada por la investigadora para construir los diarios de campo se tuvo en cuenta aspectos como: discurso entre mediador y estudiante, las competencias del profesor y del estudiante, las herramientas didácticas, la interacción social del invidente con los compañeros y el discurso mediador como constructor de identidad.

En este punto es necesario aclarar que la decisión de elegir como informantes a estudiantes del grado cero, noveno y once del sistema educativo colombiano se debe en parte a la perspectiva anterior (tres momentos trascendentales en la escolaridad, debido a que el niño de preescolar se encuentra en el inicio del proceso, el del grado noveno está en mitad del camino y cuenta con un recorrido o experiencia que le permite valorar el desarrollo y estado del acto pedagógico en el que ha estado inmerso. El informante del grado once es clave para comprender la visión general y evaluación que este hace de la educación básica, media y vocacional frente a las políticas de inclusión que permearon su experiencia de las axiologías que pueden desencadenar formas de vida sobre la mediación inclusiva que se está configurando en la actualidad. Cabe mencionar, que durante la entrevista de la estudiante de grado once esta enuncia a su profesor como profesora, estrategia que esta informante adopta para preservar su identidad, es

decir, ella no quiere ser relacionado con el profesor por lo que decide cambiarle el género al referirse a este.

1.1.7. Proceso metodológico. Para desarrollar este trabajo investigativo se tuvo en cuenta que el objeto semiótico es una práctica social que requiere de una descripción minuciosa de los fenómenos significantes producidos en su interior. Por tanto, se hizo necesario evidenciar la situación de enunciación en la que se configuran las prácticas discursivas (verbales, no verbales) en función a la mediación didáctica en la clase de español con estudiantes invidentes desde diferentes momentos o niveles estimados para su comprensión:

Determinación del entorno sociocultural: Los estudiantes invidentes están permeados por un conjunto de diversos procesos sociales que determinan en parte sus actuaciones como actores dentro de la práctica o mediación didáctica. En particular, estos estudiantes comparten la nacionalidad colombiana, la cultura santandereana, el barrio donde viven, la institución educativa a la que asisten, la pertenencia al estrato social dos en la ciudad de Bucaramanga, además, manifiestan tener lo necesario, pertenecer a cultos religiosos diferentes (católico y cristiano), todos son menores de edad con edades que oscilan entre los cinco y diecisiete años, viven con sus padres. Factores que los constituyen como sujetos en proceso de formación. En consonancia, los estudiantes que conviven diariamente en las aulas de clase con aprendices videntes producen el discurso enunciado desde esa posición. También, se devela lo siguiente: Uno de estos tres estudiantes estuvo hace algunos años en una institución exclusivamente para ciegos, otro de ellos estudió en colegio privado y el tercero siempre ha estado en la misma institución educativa desde que inició en el sistema ordinario. Causales que desencadenan predisposiciones y comparaciones frente a las prácticas educativas.

En contraste, se ubican los profesores, los cuales, pertenecen a tres generaciones distintas. En primer lugar, está la profesora que lleva más de 39 años en su labor docente, esta mujer presenta notable interés por la educación, se define

apasionada en su labor docente, enuncia a viva voz su experiencia, logros, estudios de posgrado, entre otros. Además, sus años de trabajo le proporcionan un estilo de vida holgado (dos pensiones) y tranquilo. Tiene una familia estable, ha trabajado en el sector privado y público, pero en este último siempre lo ha hecho para la misma institución en Bucaramanga. Argumenta que ya va de salida, pero eso no le impide desarrollar y valorar su quehacer como el primer día.

En segunda instancia, se encuentra el profesor de 34 años de edad, con una experiencia de casi cinco años en la docencia, su labor la ha desempeñado siempre en el sector público, en condición de provisional, sus ingresos son los de un profesor de categoría 2A, con compromisos familiares que le han impedido continuar estudios de posgrado. En tercer lugar, se halla la profesora “más joven” con 26 años de edad y cuatro de labor docente, tiene solo el pregrado, recién egresada trabajó en un colegio privado, actualmente, provisional en el sector público. Para comprender este colectivo de educadores hay que agregar que todos ellos pertenecen en este momento a la misma institución educativa, todos trabajan con estudiantes invidentes, en diferentes grados (preescolar, noveno y once) del sistema educativo colombiano. De manera tal que la observación de las causas que determinan el entorno sociocultural de los estudiantes y profesores que se reúnen en torno a una mediación inclusiva beneficia la comprensión del fenómeno porque permite realizar conexiones de intertextualidad entre este y la cultura.

Procedimiento para obtención de la muestra: la circunstancia en donde los informantes, estudiantes y profesores, enunciaron su discurso se dio a través de la práctica o mediación didáctica en el aula de clase y en las entrevistas a profundidad que se realizaron de forma individual a todo el conglomerado de informantes. Estas entrevistas estaban regidas o enmarcadas bajo unas preguntas dirigidas por interés del analista. Estos cuestionamientos dan cuenta de la concepción sobre inclusión, la descripción de la mediación didáctica o práctica social. Básicamente, del proceso de enseñanza-aprendizaje para evidenciar las competencias del profesor, del estudiante, las herramientas didácticas utilizadas

en la mediación, para encontrar las valoraciones que discurren de estas interacciones sociales permeadas por políticas educativas, entre otros.

Para hacer más claro el asunto, es necesario decir que las preguntas realizadas a los profesores son prácticamente las mismas para los estudiantes, debido a que se quiere captar en todo su esplendor las acciones de cada sujeto dentro de la mediación didáctica pero evaluadas por el otro y viceversa. Doble perspectiva que enriquece el análisis y lo hace riguroso. Dando como resultado la recolección de datos veraces y confiables, puesto que la investigadora trabaja en la misma institución educativa a la que pertenece el colectivo de informantes, situación que facilitó los permisos, el acercamiento a los sujetos, el respeto, seriedad y compromiso con la investigación.

1.1.8. Organización del informe. Como se aprecia en este, el primer capítulo del trabajo, se aborda la configuración y descripción del proceso de investigación de la mediación didáctica. En este sentido, se expone a partir del marco histórico y teórico la situación de la inclusión desde diferentes espacios, culturas y autores para llegar a comprender cómo es que el fenómeno de la inclusión se globaliza, reglamenta y se considera uno de los actos humanos más nobles, solidarios y aceptado políticamente por todos. En consonancia, este capítulo también contiene el planteamiento y objetivos del problema de investigación, la justificación, tratamiento y metodología utilizada para la recolección de muestras. Así, como la perspectiva científico-semiótica con que se realiza el análisis, es decir, autores, teorías y modelo del mismo.

En el segundo capítulo se procede con el análisis del objeto semiótico que vislumbra a partir de la concepción y práctica de la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar las actuaciones de estudiantes y educadores configuradas por medio del *ser* y *hacer* de estos sujetos. Seguidamente, el estudio se centra en la competencia de los sujetos mediadores y educandos con el fin de establecer la pertinencia y coherencia de los procesos desarrollados en la

mediación didáctica permitiendo develar el sistema axiológico de estos actores y las formas de mediar que representan social y culturalmente esta práctica. Para todo este proceso analítico es necesario pasar por cada uno de los niveles del análisis generativo-interpretativo de la semiótica.

El tercer capítulo sintetiza todo el estudio a partir de conclusiones claras y precisas expuestas en tres categorías generales, la primera, presenta las conclusiones en términos de objetivos de la investigación. La segunda, aborda las conclusiones de orden curricular que involucran a las instituciones gubernamentales y educativas, las políticas que administran el fenómeno de la inclusión en el ámbito de la educación y los padres de familia. La tercera, agrupa los resultados de orden didáctico compuesto por profesores y estudiantes, relación compleja y contradictoria que vislumbra la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar como práctica significativa del ámbito sociocultural en el que este objeto se produce.

2. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES Y DE LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA EN UN ENTORNO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

En este capítulo se pretende mostrar la relación entre la concepción y práctica de la mediación didáctica específicamente en un entorno de inclusión escolar. Por tal motivo, en el transcurso de este trabajo se hace necesario exponer en detalle cómo se relacionan los actores y los objetos en dicho ámbito. Para cumplir los objetivos este estudio se fundamenta en el análisis semiótico discursivo para desvelar las estructuras elementales, actanciales, y narrativas en estructuras modales, temáticas y figurativas que subyacen a los relatos de los informantes. En este sentido, la estructura canónica del análisis semiótico interpretativo-generativo demanda que el objeto semiótico se aborde a partir de los diversos niveles que se yuxtaponen para conocer los valores que envisten el fenómeno social representado en las concepciones y mediaciones didácticas.

Cabe resaltar que en este estudio las concepciones o representaciones discursivas de los educadores y educandos no se pueden separar de las prácticas educativas, debido a que los postulados semióticos demuestran que el hacer del sujeto depende de los valores o estructuras fundamentales, camino que permite evidenciar un sistema axiológico correspondiente a la forma de vida colombiana, la cual se contrasta con las ideologías que subyacen de las relaciones entre estas dos categorías. De esta manera, la fundamentación teórica y metodológica de la semiótica contribuye y estructura el camino para este análisis, perspectiva científica que admite comprender las concepciones y la mediación didáctica como un texto que manifiesta una auto-descripción del mundo cultural de donde ha emergido.

En este orden de ideas, las estructuras figurativas son construcciones discursivas que posee el enunciador para considerar la expresión como una manifestación sensible que propicia la vía para analizar el contenido y la relación funtiva tanto del texto como de las figuras que lo constituyen. Entonces, las figuras no son entidades aisladas o que significan fuera del texto, así como el texto no significa

aislado de la instancia cultural. Son todas estas relaciones configuradoras de las isotopías figurativas que cimientan las representaciones de la realidad sobre alguien o algo, dando como resultado un universo de significación complejo. Según, Courtés

Calificamos de figurativo todo significado, todo contenido de una lengua natural y más ampliamente, de todo sistema de representación (visual, por ejemplo) al que corresponde un elemento en el plano del significante (o de la expresión) del mundo natural, de la realidad perceptible. *Será, pues, considerado como figurativo en un universo de discurso dado (verbal o no verbal), todo lo que puede estar directamente relacionado con uno de los cinco sentidos tradicionales: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto; todo lo que depende de la percepción del mundo exterior.*³⁵

El análisis figurativo resulta pertinente en este estudio semiótico para dar cuenta del nivel de superficie del objeto. En esta perspectiva, el nivel figurativo contribuye a reconocer y advertir las figuras espaciales, temporales y actorales presentes en el discurso y práctica educativa, las cuales, a su vez, permiten tematizar a los actores mediadores de la enseñanza-aprendizaje. Todas estas posibilidades son admisibles por el carácter sincrético que tiene todo significante o expresión, en este caso, develado a través de la mediación didáctica y el discurso dado, ya que estos están compuestos por diversas formas y sistemas de expresión que contiene una instancia de enunciación. Son las posibles interpretaciones de estos significantes generados en el mundo natural de la vida lo que concede salir de la expresión en sí misma para enlazarse con la interpretación temática y con los objetos de valor que subyacen del sistema axiológico de cada sujeto.

En efecto, hacer énfasis en cada uno de estos niveles hace evidente los puntos cruciales del recorrido figurativo (actores, temáticas, tiempo y espacio) que se conjugan para generar significados parciales, posteriormente, los significados se unen en un todo para vislumbrar el sentido global de la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar. En pocas palabras, el nivel figurativo es la manifestación de lo que en el proceso generativo son los valores que subyacen

³⁵ COURTÉS, Joseph. Análisis semiótico del discurso. Madrid: Editorial Gredos. 1991, p. 238.

en la representación de la inclusión escolar que se genera en la mediación didáctica de la clase de español.

Por tanto, este análisis hace hincapié en las figuras de maestro, profesor, estudiante, inclusión, y mediación didáctica con el propósito de tematizar a los actores a través de la relación espacio-tiempo para encontrar y comprender por medio del discurso y la práctica los estados, acciones y procesos que estos sujetos inician. Desde esta perspectiva, subyacen figuras isotópicas que están directamente relacionadas con la modalidad epistémica del *ser* porque es ahí donde se produce la sanción cognoscitiva frente a la inclusión y a los sujetos en condición de discapacidad visual.

2.1. CONFIGURACIÓN DE LA MEDIACIÓN Y LA INCLUSIÓN

En principio, se debe decir que las figuras actoriales halladas sobre la mediación e inclusión surgen del discurso enunciado de los sujetos informantes, quienes manifiestan su concepción o postura frente estos dos aspectos presentes en su acto pedagógico. El aula de clase actual está permeada por el concepto de inclusión educativa, idea que desata una serie de situaciones complejas y contradictorias para los actores sociales que se encuentran al interior de la misma. Los diversos roles que deben cumplir constituyen tensiones entre lo políticamente aceptado, lo moral y lo legal. Instancias que ponen en tensión el quehacer tanto del docente como del aprendiz porque cada uno de estos aspectos establece y legitima la mediación inclusiva o excluyente. En palabras de Giovine y Martignone

A partir de la obligatoriedad se intentó promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. Esto buscó tensionar el mandato que tenía la matriz fundante de la escuela secundaria, históricamente caracterizada por su selectivo patrón de normalidad escolar, por un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado.³⁶

³⁶ GIOVINE, R & MARTIGNONE, L. La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. Cad. Cedes, Campinas, 31, 2011. [Citado en: 30 de marzo de 2017] Disponible en: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Es evidente que la inclusión como discurso ha infiltrado no solo la educación sino también la política, instancias que conjuntamente se entrecruzan y generan inmensidad de concepciones y prácticas vinculadas originalmente a difuminar la vulnerabilidad social y a restablecer el derecho a la educación con igual, permanencia y participación activa lo que da paso a una normativa cargada de programas, proyectos y leyes que movilizan de diferentes maneras las dinámicas al interior de las instituciones gubernamentales y escolares, estableciendo la realidad de la inclusión educativa como un universo de tensiones y contradicciones que pasan por diferentes estados como la virtualización, actualización y realización.

Dados estos sucesos es natural que aflore en el discurso enunciado sobre la mediación didáctica un universo simbólico que exponga el cumplimiento o violación de la norma, así como las circunstancias que movilizan el paso entre una y otra. En pocas palabras, este análisis esboza las representaciones o concepciones de los docentes y estudiantes sobre mediación inclusiva. Estos resultados permiten comprender que la mediación y la inclusión son conceptos determinados por circunstancias individuales, colectivas e institucionales, un engranaje perfecto entre el discurso, la práctica y el entorno.

Por tanto, hablar de mediación en semiótica implica señalar un conjunto de signos hallados, comprendidos y replicados a través de interacciones sociales, es decir, de experiencias. Entiéndase que

el hombre construye su conocimiento en un ámbito social...el conocimiento es el resultado de la interacción social y de la cultura, al mismo tiempo es la concretización de un proceso de aprendizaje socio cultural, y desde luego trae consigo la asimilación de componentes culturales propios del entorno social del individuo.³⁷

Al respecto, la semiótica considera que todo proceso donde haya un intercambio fluctuante de información es concebido como un espacio semiótico, en pocas

³⁷ RAMÍREZ, Rudencio. La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiano. Pág. 77.

palabras, como una mediación. Jean Marie Klinkenberg³⁸ expone desde la semiótica una tipología de la mediación y la organiza en mediación simbólica, mediación discursiva y retórica, donde la primera se constata en los relatos míticos, folclóricos, religiosos y las artes en general. Esta consideración la utiliza para presentarlas como instancias que constituyen mediaciones simbólicas. La segunda, radica en la argumentación y narración; una, propia del discurso científico, la otra, plantea y resuelve oposiciones a través del relato. La tercera emplea los signos para proporcionar instantáneamente la mediación. Con esto se puede decir que la mediación semiótica cumple una función instrumental que determina la orientación de las actividades humanas porque configura y establece a través de la creación y el uso de signos la significación.³⁹ En síntesis, al respecto se dirige a que la semiótica entienda la mediación como una acción que solicita objetos-herramientas mediadoras. Punto de partida para precisar la relación entre la mediación didáctica y la semiótica.

En el ámbito educativo se encuentran diversos modelos para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los contenidos y objetivos son el eje central de diversos modelos curriculares colombianos y de otros países, aunque no en todos. Hecho que requiere de la formulación e implementación de estrategias mediadoras que coadyuven en el desarrollo de los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Es necesario recalcar que esta concepción que presenta puntos de encuentro entre la mediación didáctica y la mediación semiótica; las dos hacen alusión a estrategias propias del campo educativo y cultural con el fin de propiciar el conocimiento a través de las experiencias de aprendizaje del ser humano.

³⁸ KLINKENBERG, Jean Marie. Manual de Semiótica General. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006, p. 169.

³⁹ KLINKENBERG, Jean Marie. Manual de Semiótica General. Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2006, p. 168-169.

En el campo educativo, el filósofo Joan Carles Mèlich esboza que “la educación es una acción simbólica, mítica y ritual”⁴⁰. Postulado que se conecta extraordinariamente con la semiótica al referir que todo proceso de mediación necesita del símbolo develado en interacción con los demás. Es decir, a partir de la experiencia del sujeto en la vida social y cultural este imita, construye y reconstruye esquemas, pensamientos, toma decisiones y actúa. Clifford Geertz comenta al respecto:

El hombre encuentra sentido a los hechos en medio de los cuales vive por obra de esquemas culturales, de racimos ordenados de símbolos significativos. El estudio de la cultura (la totalidad acumulada de tales esquemas) es pues el estudio del mecanismo que emplean los individuos para orientarse en un mundo que de otra manera sería oscuro.⁴¹

Para Mèlich esto sucede, exclusivamente, en función “de formas simbólicas y decisiones axiológicas.” Esta es la razón para afirmar que el acto educativo siempre es objeto de la mediación, la cual se concibe como un requerimiento para toda estrategia didáctica, dado que el docente realiza procesos en la práctica educativa con el propósito de apoyar a su aprendiz para que este construya en sí mismo conocimiento no solo académico sino también de su entorno sociocultural. De ahí, que la mediación se convierta en una estrategia didáctica para que los sujetos comprendan ese mundo de símbolos que se enmarcan tanto en los objetos de aprendizaje como en el método de la enseñanza-aprendizaje.

En esta óptica, la mediación está centrada, aunque no es una generalidad, en la función del profesor porque es este, quien, en primera instancia debe garantizar que el otro aprenda, sin embargo, este modelo curricular es entendido como una de las formas de enseñanza predominantes en la práctica educativa. Esta es una de las razones para que el mediador no deje cabos sueltos, planifique, gestione y dosifique el saber en cada experiencia de aprendizaje. No obstante, este modelo curricular visto desde una perspectiva semiótica resulta contradictorio porque el acto de enseñar no garantiza aprender, así como el hacer manipulatorio del

⁴⁰ MÈLICH, Joan Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Ediciones Paidós Iberoamérica S.A.: Buenos Aires. 1996, p. 139.

⁴¹ GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona, p. 301.

manipulador no garantiza un efecto positivo en el manipulado. Este último es quien toma la decisión de aceptar o no la manipulación. Pero para este modelo curricular el maestro es la persona encargada de orientar y facilitar al alumno el aprendizaje según sus necesidades, intereses y objetivos.

En consecuencia, la mediación es la estrategia que construye un acto educativo coherente y significativo para las partes (docentes y aprendices). Sin embargo, un mediador que no articula a su práctica educativa los componentes esenciales de la mediación como la metodología y el discurso, entre otras, incurre en una práctica inaceptable porque reduce el acto mediador a un encuentro donde no hay transformaciones individuales ni colectivas. Es importante anotar que la interacción humana en general se caracteriza por procesos de mediación simbólica, es decir, la mediación no solo ocurre en espacios escolares, explicación que se califica como punto álgido en este estudio, debido al desencuentro entre el desconocimiento y reconocimiento de la inclusión escolar por parte de docentes y aprendices, situación que demuestra que las políticas de educación ejercidas por medio de los procesos de mediación social configura sujetos que transitan entre la recepción y la resistencia. Conviene subrayar que son estas concepciones las que determinan la mediación inclusiva o viceversa en la práctica educativa.

Para Jesús Martín Barbero en su obra “De los medios a las mediaciones”⁴² comenta que toda mediación debe estudiarse en relación con el sujeto y sus prácticas con el fin de conocer si desdibuja una problemática o la degrada aún más, pues toda sociedad cambia o sufre una transformación cuando hay diversas mediaciones simbólicas como las que implican tecnologías, la escuela y la iglesia, la literatura, la industrialización y el espacio urbano. Demostrando en su postulado una paradoja que surge de

“la contradicción de la racionalidad que gesta el pensamiento ilustrado cuando se proclama en contra de la tiranía en nombre de la voluntad popular, pero está en contra del pueblo en

⁴² BARBERO, Jesús Martín. De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Ediciones G. Gilli, S.A.: Barcelona. 1987.

nombre de la razón. Fórmula que cifra el funcionamiento de la hegemonía. Puesto que, fuera de la generalidad, el pueblo es la necesidad inmediata, lo contrario de la razón que piensa la mediación; al descubrimiento del pueblo no se le responderá con leyes sino con filantropía: cómo hacer para ser justos con sus necesidades humanas sin estimular en el pueblo las pasiones oscuras que lo denominan, y sobre todo “esa envidia rencorosa que se disfraza de igualitarismo”. Así, en el paso de lo político a lo económico se hará evidente el dispositivo central: de inclusión abstracta y exclusión concreta, es decir, la legitimación de las diferencias sociales.”⁴³

Lo anterior supone que los hábitos y prácticas se convierten en mediaciones simbólicas que demuestran las carencias o faltantes en la identidad del pueblo, lo que constituye la exclusión, limitación que se da principalmente en las concepciones educativas y del humanismo político, donde estos creen construir a través de la masificación de *bienes y mensajes direccionados a un blanco, el concepto de igualdad social y política*. Dependencia con la que estas instancias pretenden regular y garantizar derechos, deberes e igualdades. Tres valores que configuran una representación abstracta de la igualdad.

Entonces, toda mediación simbólica genera contradicciones porque su tránsito se da por medio de las instancias morales, cognitivas, pragmáticas, sociales y culturales indicando que el aprendizaje de un sujeto aporta a sectores y espacios culturales de la *semiosfera*⁴⁴ que por ser un modelo abstracto de representación del espacio cultural conforma la diversidad de prácticas culturales que difunden significaciones.

Considerando que la semiosfera es el punto de las transformaciones simbólicas de la cultura es que se puede hallar un continuo abundante de significados. Lo que permite observar que en ese universo simbólico se articula un entramado de textos diversos que en ocasiones repelen conformando hibridaciones o diversas traducciones que pueden terminar alojándose en el centro del modelo Lotmaniano.

⁴³ Ibid, p. 15

⁴⁴ La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. Así como pegando distintos bistecs no obtendremos un ternero, pero cortando un ternero podemos obtener bistecs, sumando los actos semióticos particulares, no obtendremos un universo semiótico. Por el contrario, sólo la existencia de tal universo —de la semiosfera— hace realidad el acto sígnico particular. La semiosfera se caracteriza por una serie de rasgos distintivos. La semiosfera I: Semiótica de la cultura y del texto. Iuri M. Lotman. Ediciones Cátedra, 1996, p. 12-25.

Se debe agregar que la semiosfera es el espacio fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis y si la semiosis es todo acto de lenguaje, entonces, la mediación didáctica puede asumirse como un objeto semiótico complejo y compuesto por los planos de la expresión y del contenido⁴⁵. En otras palabras, la mediación didáctica está constituida por diferentes significados debido a los diversos vínculos con otros textos y con la cultura en que se produce. Significa que el objeto semiótico mediación didáctica se complejiza por la naturaleza de los planos que lo componen lo que permite comprender que el origen y sentido de las dificultades al interior o en la construcción de esta práctica se dan porque es una acción mítica y ritual que tiene como eje fundamental las representaciones simbólicas de la cultura, las cuales, desencadenan modelos perceptibles para los sujetos que las validan y reproducen a lo largo de la historia. Todas estas observaciones se relacionan con el postulado de Gilberto Giménez quien siguiendo a Clifford Geertz manifiesta que

“lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales, no solo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc. En consecuencia, lo simbólico recubre *el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación.*”⁴⁶

Lo dicho hasta aquí supone que las manifestaciones simbólicas de la cultura transitan entre *lo estable, móvil, maleable y lo tenso*, es decir, gracias a su naturaleza heterogénea presentan una dinámica discrepante al momento de tomar postura frente al constructo organizador de las conductas o actuaciones del sujeto en la vida sociocultural.

⁴⁵ El lingüista danés Louis Hjelmslev, establece que un signo es una relación de constante dependencia entre una expresión y un contenido, en donde el contenido sería una “masa amorfa de pensamiento” y la expresión puede ser identificada a partir de una secuencia de caracteres lingüísticos que conforman una palabra. Por tanto, no puede existir expresión sin contenido o contenido sin expresión. A estos dos componentes se les denomina fónicos y la relación entre ellos se designa función semiótica. HJELMSLEV, Louis. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Ed. Gredos. 1971.

⁴⁶ GIMÉNEZ, Gilberto. Capítulo I. La concepción simbólica de la cultura, p. 5. Consultado el 31 de marzo de 2017 en: www.paginasprodigy.com/peimber/cultura.pdf.

Todo esto parece confirmar que en ocasiones, la mediación didáctica se complejiza o presenta situaciones difíciles por la misma flexibilidad que tiene el actor de elegir o tomar postura frente a la forma de mediar en la práctica educativa, por ejemplo la elección del enfoque pedagógico puede ser causal de dicha problemática porque si este no permite acrecentar las competencias de todos los estudiantes y disminuir las problemáticas de los mismos genera exclusión y estigmatización para aquellos educandos que cumplen un rol pasivo dentro de la enseñanza-aprendizaje. Otro impedimento que intensifica lo anterior es la configuración de un rito basado en las competencias de los maestros y los imaginarios de estos frente a la mediación inclusiva.

Se debe agregar que la mediación y la inclusión educativa están directamente relacionadas, manejan una dinámica de doble dirección, ya que una depende de la otra y viceversa, es decir, se configuran mutuamente como entidades constructoras de sentido o del sin sentido. Esta situación se evidencia a través de las figuras halladas en los discursos de estudiantes y docentes sobre mediación e inclusión.

2.1.1. La mediación e inclusión según los informantes y la semiótica.

Se habló en el principio de este capítulo de mostrar la relación entre la concepción y práctica de la mediación didáctica, específicamente en un entorno de inclusión escolar, procesos que implicaron comprender que el concepto de mediación inclusiva depende o está sujeto a un régimen de creencia, al que Denis Bertrand referencia como un contrato fiduciario entre los interlocutores sobre lo que puede esperarse de la práctica significativa y de cómo esta propone una manera de asumir el significado. Como dice Denis Bertrand “sobre este creer se instalan sistemas axiológicos que se conjugan y se consolidan entre ellos y pueden, de golpe, en la manifestación eufórica, eliminar las resistencias o reforzarlas frente a determinados términos, enunciados o contenidos”.⁴⁷

En pocas palabras, se está diciendo que en la sociedad contemporánea surge una gran divulgación de modelos culturales y traducciones entre culturas que establecen diversas versiones al interior de las prácticas culturales. Así, por ejemplo, la inclusión es asumida en complejas operaciones de traducción y de hibridación porque está expuesta a los diversos interpretantes que codifican y descodifican la multiplicidad de mensajes o significados que discurren de dicha práctica. Estas formas perceptibles a través de la enunciación discursiva, del ser y del hacer son las que finalmente configuran una forma de vida. Dado que contiene múltiples modos de ser y de hacer relacionados con los enunciados cotidianos de la cultura, y con las formas y estilos de vida de las sociedades actuales, las cuales, responden a un complejo entramado de fuerzas que erigen variados dilemas morales y éticos frente al mandato pacifista, constitucional y solidario que regula la inclusión educativa.

Conviene subrayar que dicho mandato enunciado en la Constitución Política de Colombia, específicamente, en el artículo 13 del Capítulo I menciona que “El

⁴⁷ BERTRAND, Denis. 2006. “Croire au bleu: Chromatisme et fiducie”, en La vérité des images. Actes du colloque La vérité des images, Journées d'étude de Paris, Ceres Dynalang, bajo la dirección de: Anne Beyaent-Geslin et Valérie Brunetière, disponible [en línea] en el portal Actes Semiotiques: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/3380>.

Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas para las personas en condición de discapacidad o discriminación.”⁴⁸ Todo esto confirma que el marco legal colombiano valida la educación inclusiva como un deber y un derecho constitucional. Todas estas observaciones sugieren un discurso implícito que determina superar las debilidades y tensiones que subyacen del modo de ser y hacer de las mediaciones educativas en un entorno de inclusión donde aparecen polarizaciones caóticas, debido a las exigencias socioculturales que permean el acto pedagógico inclusivo.

Teniendo en cuenta lo ya dicho, este estudio aborda el objeto significativo a partir del nivel figurativo y narrativo que permite observar los elementos superficiales del objeto y la relación superficial de este con el mundo natural. En este caso, las figuras que emergen del discurso sobre medición e inclusión educativa y que hacen inteligible el contenido a través figuras, actores, espacio, tiempo y orientaciones temáticas se convierten en el punto de partida para hallar características comunes o diferenciales entre sujetos, frente a los conceptos que se analizan.

Cabe señalar, que el análisis figurativo que se presenta, a continuación, se da a través de los enunciados de los educadores informantes de esta investigación, análisis que permite observar los elementos temáticos que subyacen y adquieren significación en la concepción que estos educadores tienen de mediación e inclusión. Entonces, este análisis determina cómo al interior del discurso también se halla el nivel narrativo donde se encuentran las estructuras narrativas y las estructuras fundamentales que evidencia axiologías y las valoraciones que constituyen formas de vida, representaciones discursivas que se consideran como las formas de ser y hacer en el mundo de la vida. Este análisis no solo permite conocer cómo los docentes configuran la mediación y la inclusión sino también permite develar las figuras más representativas de estos dos conceptos cruciales en esta investigación.

⁴⁸ Carta Política de Colombia, también Constitución Política de Colombia, 1991.

Cada uno de los siguientes enunciados producidos por los docentes a la luz de la mirada semiótica, específicamente, del análisis figurativo, permite observar la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar como una representación simbólica del acto educativo, ya que, esta instancia figurativa devela los rasgos constitutivos de la mediación e inclusión en el discurso de cada sujeto. Para la primera informante, maestra de preescolar, la inclusión es:

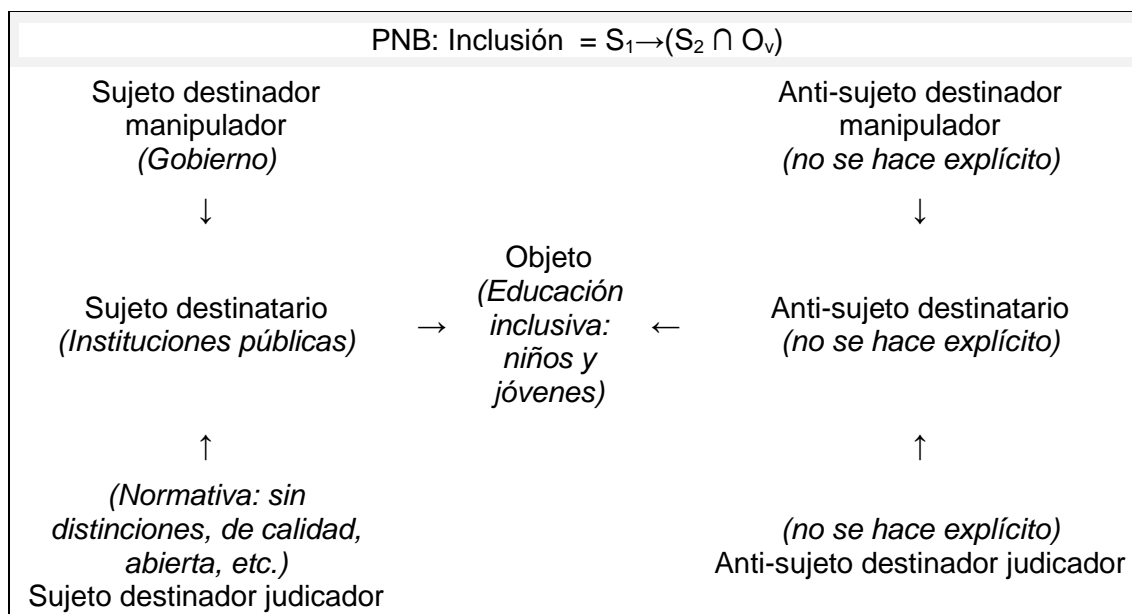
La inclusión es un proceso reciente no se trabajaba en las instituciones públicas, se hacía en institutos especializados donde los niños y jóvenes con discapacidad quedaban segregados de la educación formal. El gobierno creó las leyes y el decreto reglamentario para que todos los niños con dificultades especiales vayan a la escuela en igualdad de condiciones. Entonces la inclusión es la apertura a una educación sin distinciones y abierta a todos, es un proceso de calidad donde se tiene en cuenta las condiciones físicas, psicológicas y culturales de cada estudiante. La educación inclusiva esté sustentada como un derecho no como un privilegio⁴⁹.

En el discurso de la maestra de preescolar se hace referencia a tres actores que organizan el esquema narrativo. En primera instancia aparece el Gobierno como un actor que manipula a las instituciones públicas, que se configuran como un segundo actor que ejecuta la acción de educar, es decir, de crear el espacio de la educación inclusiva para un tercer actor que son los niños y los jóvenes con dificultades especiales. La maestra enuncia que, en principio, existía la segregación de estos niños en la educación formal. Pero a partir de la reglamentación creada por el gobierno se incluyen en el sistema educativo, lo cual, para ella, brinda condiciones incluyentes a través de un principio igualitario que determina la necesidad de la individuación o diferenciación de cada sujeto.

Entonces, en este discurso se configura la educación inclusiva como un objeto valor que transforma el estado de los niños y jóvenes con discapacidad, puesto que pasan de estar excluidos a estar incluidos en el sistema educativo, mientras tanto, se concibe la educación como un derecho y no como un privilegio. Esto se puede ilustrar con el siguiente esquema actancial:

⁴⁹ Entrevista a profundidad informante 1.

Figura 2. Esquema actancial de la informante 1, maestra de preescolar, respecto al concepto de inclusión



De este modo, los roles actanciales determinan que el manipulador y el destinatario establecen relaciones entre sujetos y objetos de valor, ya que es la educación inclusiva para niños y jóvenes lo que se encuentra en juego y en tensión entre los dos sujetos colectivos. Otro punto importante expresado en este esquema actancial es el sincretismo presentado entre el sujeto, actante esencial, y el destinatario, quienes presentan una relación constituida por diversos sistemas de expresión que establece un discurso normativo en el que se comprende una instancia de enunciación, un “yo” que se dirige a un “tú”.

En el análisis figurativo, también se tienen en cuenta otros elementos superficiales que componen el objeto semiótico como lo son los espacios. Fernando Vásquez Rodríguez expone que los seres humanos requieren enmarcarse dentro de un espacio para sentir seguridad e identidad individual y colectiva.⁵⁰ Siguiendo esta premisa, La maestra, informante enunciator, constituye la inclusión a partir de figuras como *instituciones públicas, educación formal, escuela, cultura, gobierno e igualdad* que funcionan como instrumentos de construcción del espacio social

⁵⁰ VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. *L a Cultura como Texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, pág: 133. 2002.

educativo propicio para la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en condición de discapacidad o con necesidades educativas especiales. Ella expone la importancia del proceso educativo al estar reglamentado en la ley colombiana y hace énfasis en el aquí y el ahora, el presente, elemento de tiempo que configura la transformación de antes y después, donde se puede generar actuaciones propias de la inclusión como: *igualdad de condiciones, abierta a todos, sin distinciones y con calidad*. Por tanto, este actor-enunciador entiende la mediación inclusiva como un proceso con el que se identifica y responde a necesidades específicas del aprendiz, con la intención de facilitar el aprendizaje exitoso y reducir la exclusión.

La convergencia de las figuras anteriores (actores, espacios y tiempo) constituyen en el enunciado la dualidad de lo figurativo/temático que presenta cada uno de los signos. Así, el tema que las convoca es la inclusión, pues tanto los actores como los componentes que recrean el espacio y la transformación que se da en el tiempo propician las condiciones óptimas para los procesos de inclusión educativa. La inclusión, en términos semióticos, se entiende como una autorregulación del sujeto. Greimas, lo plantea como un contrato fiduciario en el que un “manipulador pone en juego un hacer persuasivo”⁵¹ De esto se entiende que la inclusión requiere de dos roles actanciales, uno individual y otro colectivo generando un contrato polémico o cooperativo porque según los conjuntos significantes de la práctica educativa los sujetos mediadores podrían constituirse como anti-sujeto configuración que pone en evidencia la estructura polémica que subyace al desarrollo narrativo, en este caso, como un contrato que deja ver un conflicto.

Por ende, los sujetos estudiantes inmersos en la mediación didáctica en un entorno de inclusión pueden valorar disfóricamente y resistirse a aceptar el contrato, sin embargo, puede ocurrir todo lo contrario que el sujeto crea e interprete positivamente la cooperación o ayuda por lo que el contrato adquiere sentido. Es precisamente este dualismo el punto de partida para analizar el acto

⁵¹ GREIMAS & COURTÉS. Semiótica. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje Tomo I. 1991, p. 174.

pedagógico como configurador de la inclusión o exclusión, comprender este planteamiento se convierte en un beneficio importante y crucial para este estudio.

De esta manera, la inclusión desde la semiótica encuentra consistencia en el término contrato porque este permite visualizar las condiciones y progresiones que lo constituyen. El concepto de contrato está directamente relacionado con un intercambio que lleva implícito “una confianza y una obligación...para que el intercambio pueda efectuarse, es necesario que las dos partes estén seguras de lo valioso del valor del objeto y recibir en contrapartida...”⁵². Teniendo en cuenta que en el acto pedagógico el contrato fiduciario se establece entre educador y estudiante, sin embargo, la instancia del mediador de la enseñanza se entiende como la del sujeto manipulador que lleva implícita la normatividad de la inclusión, el currículo, la obligación y responsabilidad que este tiene de cooperar con el otro, estudiante. Asimismo, este último es el manipulado, pero su actuación está regulada por la competencia del hacer interpretativo. Estas cuestiones son las que permiten la comprensión de la manipulación como una relación de naturaleza cognoscitiva (hacer-creer) o pragmática (hacer-hacer).

En este punto, es necesario aclarar que Greimas y Courtés establecen una relación de índole social entre contrato y coerción “En un sentido más restringido podrían definirse las coerciones semióticas como un conjunto de obligaciones, voluntarias o involuntarias, conscientes o inconscientes que contrae el individuo al participar en tal o cual práctica”.⁵³ En pocas palabras, toda práctica educativa inclusiva entendida como contrato fiduciario implica la individualidad y colectividad del sujeto, pero este debe aceptar el establecimiento de unas reglas de juego inherentes a la misma, y sujetas a un querer-deber- ser para fijar la coherencia del proceso de inclusión como un éxito, pero reiterando que este solo se da si las dos partes son conscientes de lopreciado del asunto (inclusión educativa). Por lo que se establecen dos manifiestos, contrato fiduciario y coerción, que instauran y

⁵² *Ibíd.*, p. 89.

⁵³ *Ibíd.*, p. 58.

validan las condiciones y actuaciones al interior del acto pedagógico desde el punto de vista semiótico, pero, para que se decrete la inclusión educativa debe existir un compromiso, en el cual se asuma la responsabilidad conmigo mismo y con el otro como valor garante de la cooperación que conduce a la autonomía del sujeto en condición de discapacidad visual.

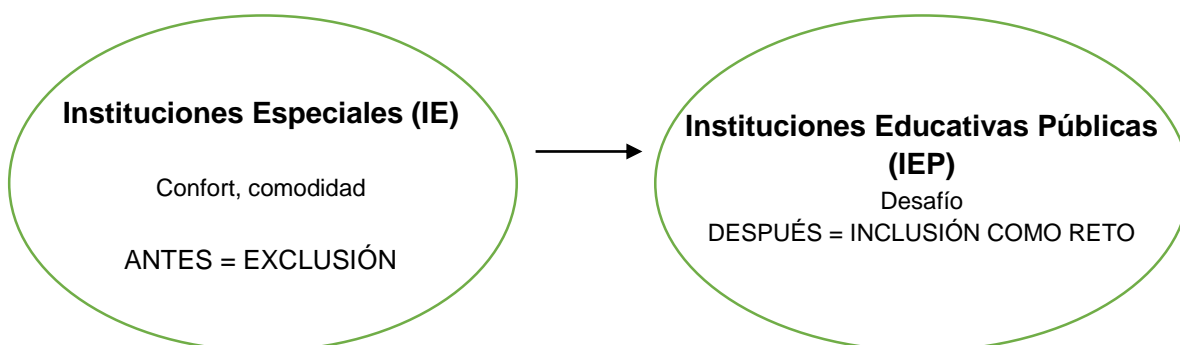
En consonancia, las figuras temáticas, temporales y espaciales de la informante 1 develan una perspectiva operacional de las actividades y actuaciones que han estado presentes y se han ido transformando a través de la escuela y el acto pedagógico. Esto, a partir de temáticas contundentes que consolidan la inclusión en Colombia y se someten a las directrices que ordenan la asimilación y transformación de las competencias del sujeto. Dicha transformación espacial es el principio que apunta a la estabilización de la política educativa inclusiva en la escuela pública debido al desplazamiento de la enseñanza-aprendizaje que en un inicio estuvo mediada por las Instituciones Especiales (IE) y luego su desarrollo se realiza en las Instituciones Educativas Públicas (IEP) convirtiéndose en un derecho constitucional (ver cita número 10) y una obligación del Estado a través del Ministerio de Educación Nacional, organismo que en el 2003 emite la resolución 2565 para enunciar los imperativos éticos que regulan la prestación del servicio educativo de la población con necesidades educativas especiales con el fin de “Reconocer la inclusión como derecho, educación de calidad, la diversidad como valor y transformación de las instituciones educativas.”⁵⁴

Todas estas observaciones sobre la representación de la inclusión, según la informante 1, maestra de preescolar, se convierten en un desafío para los actores garantes de esta norma (Estado y educador) dado que anteriormente se llevaba a los niños y jóvenes discapacitados a IE lo que generaba un estado de confort a la escuela regular o IEP y que al mismo tiempo propiciaba espacios de exclusión (ver fig. 2). En este punto es necesario aclarar que, aunque el objeto de estudio que

⁵⁴ MEN. Resolución 2565 de Octubre de 2003. Colombia, [Citado en: 24 de Abril de 2015] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf>

nos remite a la inclusión es específicamente el acto educativo o mediación didáctica, la noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, pues esta debería estar en concomitancia con la noción de una sociedad inclusiva que respeta y considera la inclusión como valor y garantiza un lugar a cada individuo.

Figura 3. Espacio y tiempo respecto al concepto de inclusión, según la informante 1, maestra preescolar



Como se aprecia en el esquema anterior, la flecha entre las dos esferas o círculos representa el sentido de la acción en el tiempo y el paso de los actores excluidos al espacio de inclusión, esta flecha y la dirección de la misma explica el elemento de proceso entre el antes y el después. Este proceso de la flecha está determinado, según el enunciado que se analiza, por instituciones y normas; el mismo enunciado expresa que el proceso es un trabajo (labor o quehacer), que es, en suma, una actividad transformadora. Todas estas observaciones señalan que la informante 1, maestra de preescolar, presenta las figuras espaciales representadas en IE y IEP como rasgo que expone en un primer momento, el antes, como un espacio que configura la exclusión de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales por no considerarse en ese momento un derecho, esto origina una comodidad para las IEP, quienes se desligan totalmente del asunto, dado que no ven ni comprenden la diversidad como objeto valor.

Con relación a lo antes dicho, el esquema también presenta, que con el transcurso del tiempo el espacio configurado por las IEP, tiene que realizar una apertura que

permite la llegada de los sujetos con necesidades educativas especiales a la escuela de educación formal, es decir, regula, normativiza y presenta la inclusión como un derecho fundamental en la Carta Magna colombiana. Desde este punto de vista, las diferencias y necesidades de los sujetos educandos dificultan la práctica y labor del mediador haciendo evidente una problemática que se fundamenta en los imperativos éticos de la inclusión, siendo este el fundamento más relevante, presente en el discurso de la informante 1 cuando enuncia la inclusión educativa como un desafío, por ser un *proceso reciente*, que se hacía y requiere de un personal humano idóneo y *especializado* para que el proceso sea de *calidad* en relación con el *derecho* y no con el *privilegio*. Por lo que se refiere a la informante esta es consciente de los cambios e implementaciones que instituye la inclusión en las prácticas educativas, el currículo, los roles y funciones del docente, así como el material didáctico y la pertinencia de los procesos en la mediación didáctica.

Por lo anterior, un aspecto importante para la maestra tiene que ver con que la educación inclusiva no es algo terminado. En otras palabras, la educación inclusiva es un proceso cuya aspectualidad temporal es durativamente, pues se trata de una acción continuada, incumplida, ya que se está frente a un proceso no terminado, en construcción. Es más, por ser tan reciente, podría decirse que es incoactivo y durativo. Esta percepción surge cuando el informante 1 enuncia que “la inclusión es un proceso reciente”⁵⁵, es decir, se ha venido transformando en referencia a lo que fue en tiempos anteriores cuando se tenían lugares especiales para los sujetos en condición de discapacidad, aquí se aprecia un programa narrativo base (PNB), que permite entender la acción de los actores, en el cual las IEP desean una educación inclusiva, donde los niños y jóvenes con dificultades especiales tengan igualdad de condiciones compartiendo los mismo espacios que sus pares sin estas dificultades.

⁵⁵ Entrevista a profundidad informante 1.

Se puede mostrar a partir del discurso de este informante que las figuras en oposición en el programa narrativo dejan ver dos actores sociales, donde el primero (IEP) es un actante regulador, aparentemente, legalista y cumplidor de la norma, hecho que le insta a unirse al otro actante, inclusión educativa, de niños y jóvenes en condición de discapacidad que en este caso hace parte de un actante vulnerado. En síntesis, este grupo de actores son los que edifican el programa narrativo que funciona como modelo para describir la acción del relato emitido por el informante 1. Además, son estas acciones las que encadenan y propician las axiologías y formas de vida presentes en la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar.

Lo antes dicho adquiere relevancia cuando se comprende que para que el sujeto pueda actualizar y realizar este PNB necesita adquirir o tener las competencias cognitivas y potestivas que le permiten mediar al interior de la práctica educativa de forma coherente, es decir, con el material adecuado, el currículo adaptado, el saber cognitivo y potestivo que requiere para dicha empresa. Pues toda actuación requiere de una relación hipotáctica, por eso resulta necesario conocer la concepción de mediación que tiene la informante 1, maestra de preescolar, quien al respecto comenta

es un proceso donde se identifica y responde a las necesidades de todos los niños y jóvenes, para ello hay que llevarlos a un aprendizaje significativo. Con el único fin de reducir la exclusión educativa y social, entonces, la práctica educativa es una estrategia que tiene que facilitar el aprendizaje exitoso y autónomo.⁵⁶

Desde esta postura la informante presenta un programa narrativo de uso (PNU) donde un sujeto 1, docente, se dirige a un sujeto 2, niños y jóvenes, para conjuntarlos a su objeto valor, aprendizaje significativo exitoso. En otras palabras, la informante concibe la mediación como el proceso que debe conseguir la transformación de los niños y jóvenes a través de una mediación didáctica que reduzca la exclusión educativa y social por medio de la adquisición del

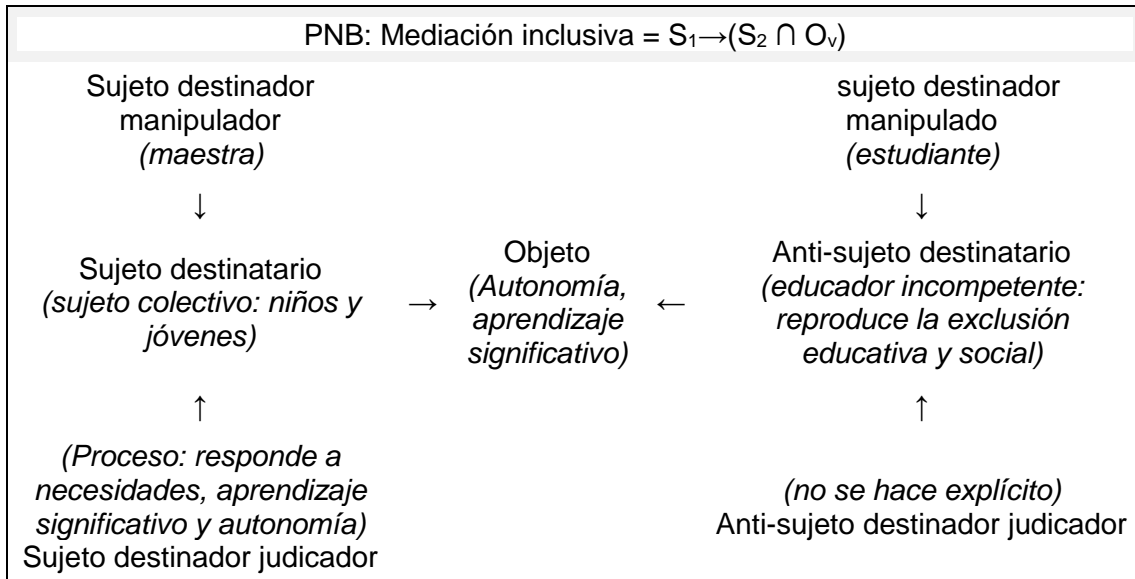
⁵⁶ Entrevista a profundidad informante 1.

conocimiento, es decir, el aprender (saber sobre el ser-saber hacer/ser-poder-hacer).

De ahí, que este sujeto docente se modaliza por el deber y el querer poseer la competencia para conjuntarse al sujeto niños y jóvenes en condición de discapacidad, en suma, el objeto valor de este mediador es el aprendizaje significativo, exitoso y la autonomía de estos aprendices, esto se aprecia en el deseo de este actor por lograr la integración del otro a la vida de los otros a través del acto de mediación ordenado y pensado para manipular por tentación, ya que esta permite donar un objeto valor positivo .

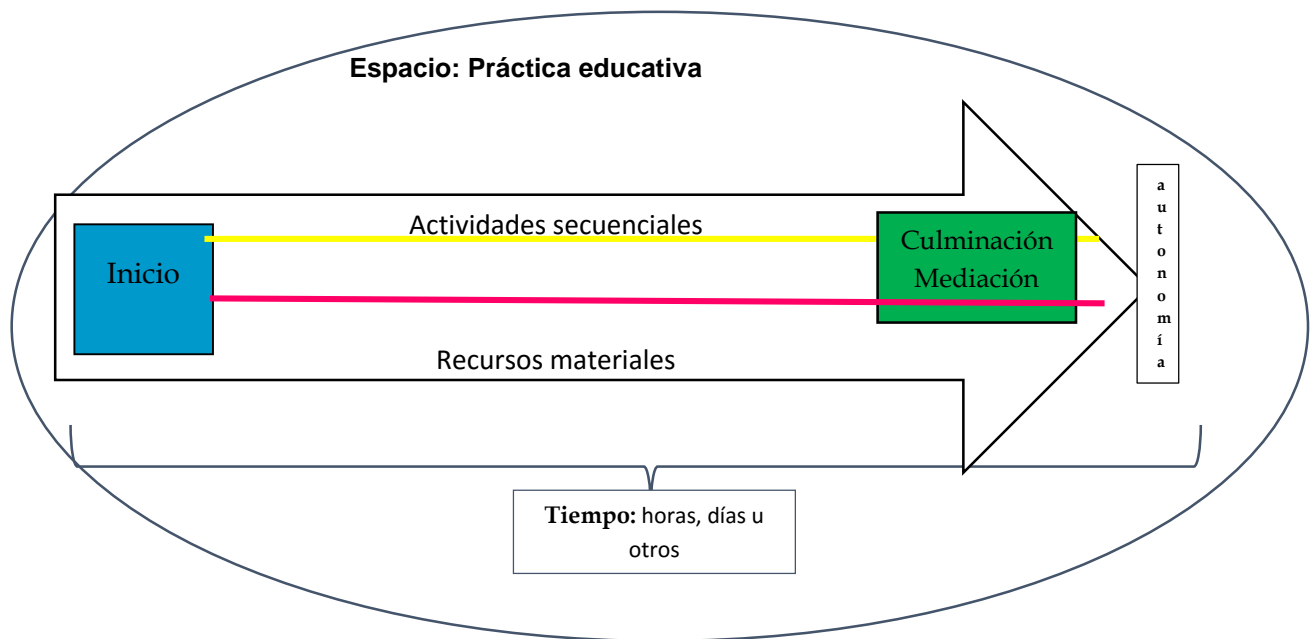
De este modo, la concepción de mediación de la informante 1, maestra de preescolar, se caracteriza por un hacer manipulatorio del profesor hacia el estudiante donde se hace evidente el valor del mejoramiento a través de las siguientes figuras: *identifica, responde, estrategia, facilitar, aprendizaje exitoso y autonomía*. Asimismo, en el discurso de esta informante se hallan las posiciones actanciales donde el educador es el manipulador-facilitador, quien está conjunto a un saber que le permite dirigirse al manipulado niños-jóvenes, invidentes, para conjuntarlos con un aprendizaje significativo, exitoso y autónomo. Pero, aparece un actor antisujeto que para este caso es un manipulador o educador no competente que representa la exclusión educativa y social. Dichas posiciones actoriales se aprecian en el siguiente esquema

Figura 4. Esquema actancial de la informante 1, maestra de preescolar, respecto al concepto de mediación



En este esquema actancial también se hallan las figuras de tiempo y espacio simbolizadas en el “proceso” que menciona la informante. Es claro que todo proceso tiene un momento de inicio y otro de culminación, por tanto, requiere de tiempo (horas, días u otro) y es en ese transcurrir que se manifiesta el espacio, práctica educativa (véase la fig. 3). Lo que permite observar una planificación y ejecución, pero dicho conjunto de actividades secuenciales requiere de actores y recursos materiales coordinados para conseguir el objetivo, una mediación inclusiva donde prime la autonomía del estudiante invidente o con necesidades educativas especiales.

Figura 5. El tiempo y el espacio respecto al concepto de mediación según la informante 1, maestra de preescolar.



Las anteriores figuras de actores, espacio y tiempo simplificadas gráficamente permiten dar cuenta que el lenguaje nunca funciona de manera aislada en las interacciones humanas, esta característica permite el reconocimiento de su intención, la cual consiste en representar el mundo figurado. En otras palabras, los códigos son perceptibles por el ser humano por medio de los sentidos que este posee lo que permite descodificarlo por medio de la expresión y codificarlo a través del contenido. Esta dinámica propicia la producción de códigos e interpretación de los mismos para hallar significado. Asimismo, Greimas y Courtés presentan el nivel figurativo como un momento trascendental en el análisis del objeto semiótico debido a que este es la instancia que permite caracterizar o consentir otras posibilidades que agranden y enriquecen el nivel temático a través de las figuras del contenido, ya que, este determina la diversidad de significados.⁵⁷

⁵⁷ GREIMAS, Argidas y COURTÉS, Joseph. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo 1. Madrid: Editorial Gredos, 1991. p. 175.

Por tanto, el efecto de sentido que discurre del discurso del informante 1 permite comprender que las figuras tematizan el objeto semiótico, mediación didáctica, debido a las operaciones de articulación y posicionalidad que en sí mismas terminan afectando el significado, en este caso, de la inclusión educativa y social. Al respecto, se puede afirmar que cada uno de esos procedimientos posibilitan la manifestación y la observación de rasgos y elementos que constituyen la coherencia lineal y repetitiva del objeto. Entonces, son precisamente estos los que favorecen las transformaciones necesarias para que la mediación inclusiva manifieste una secuencia o pasos en pro de la inclusión educativa o todo lo contrario.

Cada una de estas huellas funciona como isotopías que privilegian la cohesión, comprensión y equilibrio del objeto lo que concede la exposición de un programa narrativo de base (PNB) sobre el concepto de mediación que tiene la informante 1, maestra de preescolar, con el cual se comprende la mediación como un acto⁵⁸ que representa la acción de los actores mediadores al interior de la misma. Claramente, esta informante manifiesta que la mediación es una estrategia educativa (enunciado de hacer) que va dirigida a niños y jóvenes con la intención de que este actuar produzca un cambio de estado o junción en los aprendices respecto al objeto que en este caso está constituido por el aprendizaje exitoso y autónomo (Inclusión educativa).

A partir del programa narrativo de base que representa la mediación en el discurso de la informante 1, también se desglosa el primer programa narrativo de uso (PNU1) donde el sujeto requiere de la competencia modal para que la actuación del actor-mediador presuponga la existencia del otro, estudiante invidente con necesidades educativas especiales, que requiere que el mediador se identifique con la modalidad del hacer con la intención de producir un cambio de estado en el sujeto aprendiz. Acto que define la conjunción del sujeto (niños o jóvenes con

⁵⁸ Según Greimas y Courtés "Se entiende por acto aquello que hace-ser y corresponde al paso de la potencialidad a la existencia." Diccionario razonado de la teoría del Lenguaje. Tomo I, p. 25.

necesidades educativas) con el aprendizaje exitoso y la autonomía. Evidenciando el paso de la competencia a la performance, representación sintáctica que se aprecia en el siguiente esquema

$$PNU 1: S_1 \rightarrow (S_2 \cup O_v) \quad PNU 1: S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_v),$$

Donde S_1 es el mediador, S_2 son los niños y jóvenes y el objeto valor (O_v) es el aprendizaje de la autonomía, que resulta de un proceso de aceptación e inclusión.

Es evidente la coherencia entre las ideas que este informante 1, maestra de preescolar tiene respecto a inclusión y mediación, debido a que comprende la práctica educativa como el escenario donde el mediador actúa y consolida la inclusión por medio de las competencias modales propias (deber, hacer, poder, ser, saber) y transforma las del sujeto manipulado para que se conciba y se proyecte como un sujeto autónomo y competente.

En contraste, el informante 2, profesora de grado noveno, en su discurso expresa sobre el concepto de inclusión lo siguiente: “Sé que es hacer que los niños tengan los mismos derechos, que se desarrollen igual que los otros. Pero faltan muchas cosas para que esa inclusión sea real.”⁵⁹ De igual manera, el informante 3, profesor de grado once manifiesta sobre la inclusión lo siguiente “La inclusión es no realizar ninguna actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que lleve a la exclusión, estigmatización o aumento de la discriminación de todo estudiante que tenga dificultades de aprendizaje o en su defecto una discapacidad de cualquier tipo...sin embargo, ese es el ideal, pero no la realidad.”⁶⁰

Estos sujetos en su discurso predicen solamente como actores a los niños. Lo cual se evidencia como una exclusión de los otros actores implicados en dicho proceso como lo son el gobierno, las instituciones y los profesores. Pero el tiempo está

⁵⁹ Entrevista a profundidad informante 2.

⁶⁰ Entrevista a profundidad informante 3.

representado discursivamente a través de la figura de lo “real”, es decir, para estos informantes la inclusión existente no es la efectiva o normativa, puesto que manifiesta la existencia de un problema innegable al enunciar que “faltan cosas para que la inclusión sea real” y “no es real”. Por tanto, hay carencias que impiden que la inclusión sea verídica y se aprecia que estos dos informantes mediadores (grado noveno y once) coinciden en un desconocimiento de las instancias o actores que regulan el acto pedagógico de la inclusión educativa.

De esta modo, están mostrando que el acto pedagógico en un entorno de inclusión se problematiza. Esta dificultad se evidencia cuando los informantes 2 y 3 hacen visible el concepto de “lo real” o “no real”. Donde el primero puede interpretarse como una no existencia o virtualización y el segundo como un valor intermedio, una especie de gradiente que indica que se da o existe en cierto momento o circunstancia. Cecilia Tovar Hernández comenta

“El significado del concepto de lo real es uno de los grandes problemas científicos y filosóficos, debido a que de él depende, en gran medida, nuestra concepción del mundo y de seres en el mundo. Es decir, el concepto de lo real no se limita a ser la forma como concebimos el mundo, pues gracias a él pensamos nuestro mundo y nos pensamos en el mundo, en este sentido, el significado de lo real es la lente *a través* de la cual vemos (concebimos) nuestro ser y nuestro mundo, y no solamente la forma como los concebimos. Un *a través* (concepto de lo real) que modifica la forma de ver de los objetos de reflexión (en este caso el mundo, el hombre y lo real en cuanto tal), un *a través* con doble significado: ser el medio de reflexión y ser lo reflexionado. De esta forma un cambio en nuestra forma de concebir lo real implica un cambio en nuestro sentido de realidad, en el significado de nuestro mundo.”⁶¹

De esta manera la concepción que estos sujetos informantes tienen de “lo real” es lo que permite entender la valoración que hacen sobre inclusión escolar, ya que, no solo están pensando la inclusión escolar como un objeto de reflexión sino que también ponen en juego su capacidad, creencias, y competencias cognitivas por ser el sujeto que piensa, organiza y comprende el fenómeno. Hecha esta

⁶¹ TOVAR HERNÁNDEZ, Cecilia. El significado del concepto de lo real. Acta Universitaria, vol. 13, núm. Sup, 2003, p, 30-34. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. Consultado 10 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41609808>

salvedad, se puede decir que cuando el sujeto mediador concibe la inclusión educativa muestra su saber y en un nivel más amplio su ser.

Por tanto, cada concepción le dona sentido y efecto a la realidad del sujeto que interpreta, influyendo en el significado de su mundo y del entorno sociocultural. En este sentido, el discurso de la inclusión predica sobre un grupo de estudiantes en condición de discapacidad visual que a causa del sistema educativo y jurídico son excluidos o viven la inclusión por momentos. Esto se puede entender cuando los informantes manifiestan que la inclusión no es real, lo que evidencia la existencia de una acción que segrega a este grupo social vulnerable, a causa de la inoperancia de los mediadores del acto educativo, del no cumplimiento de la norma y del mandato constitucional.

En consecuencia, estos educadores presentan posturas que refieren o evidencian las relaciones de convergencia frente a la concepción que estos tienen sobre inclusión escolar cuando argumentan la existencia de una inclusión ideal y otra real. Una (lo ideal) se hace visible a través de las figuras de derecho que remite a la ley, igualdad que está representada en las herramientas que utiliza el mediador manipulador, la otra (lo real) configura la exclusión que refiere los espacios, las formas y adaptación de contenidos que establecen o desdibujan esa exclusión o estigmatización. Para comprender mejor el asunto las figuras espacio-tiempo enunciadas en el discurso se hacen visibles a través del tiempo presente “sé que es hacer, que tengan, que se desarrollen”, asimismo el espacio se representa por las figuras del aquí y el ahora que permiten inferir un aquí que encarna a Colombia, más específicamente, se puede decir que simboliza a Bucaramanga.

La aceptación de estas ideas admiten un programa narrativo de base (PNB) donde el concepto de inclusión educativa se tematiza exponiendo que la inclusión no es “real” o “lo real” dentro del proceso de la mediación educativa porque la inclusión como derecho e igualdad para desarrollarse cognitiva y socialmente resulta virtualizada por un proceso donde el sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje reflexiona negativamente frente al estado real de la inclusión educativa. Es decir,

este actor comenta la anormalidad del proceso como una no eficacia que impide la coherencia y el paso de la competencia a la performance, representación sintáctica que se aprecia en el siguiente esquema

$$PNB: S_1 \rightarrow (S_2 U O_v) \quad PNB: S_1 \rightarrow (S_2 U / \cap O_v),$$

Donde S_1 es el mediador, S_2 son los estudiantes y el objeto valor (O_v) es la inclusión como derecho e igualdad para desarrollarse como sujeto competente cognitiva y socialmente, pero en este caso lo que resulta es todo lo contrario que puede ser la no existencia o virtualización del proceso o un valor intermedio, una especie de gradiente que indica que la inclusión educativa se da o existe en cierto momento o circunstancia.

En consonancia, cada uno de estos informantes presenta inicialmente el concepto de inclusión a través de valores que lo rigen y edifican como modelo a seguir, es decir, lo ideal, pero todos esos juicios de valor que estos informantes consideran como reguladores de la inclusión son en el mismo discurso vistos y presentados como disjuntos de la realidad. En suma, estos educadores manifiestan que una cosa es lo que enuncia la normativa de la inclusión educativa y otra la realidad de la misma en el acto pedagógico.

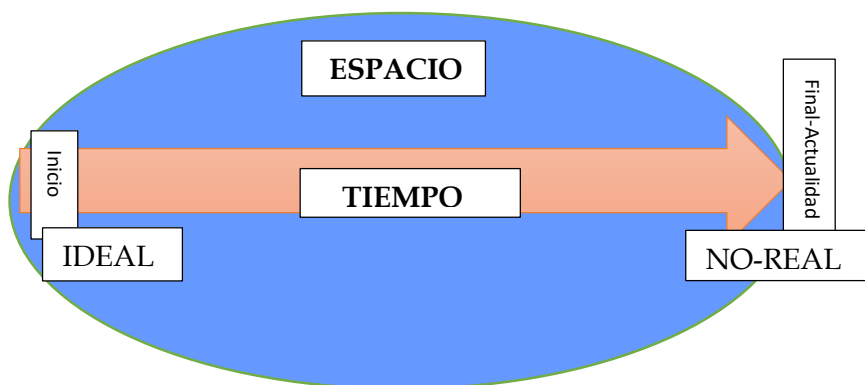
Con todo lo anterior, se comprende que la inclusión educativa tiene un primer momento representado por lo "ideal". Este requerimiento según los informantes 2 y 3 es un actuar o "hacer" en beneficio y cumplimiento de la ley, es decir, igualdad ante la ley e igualdad frente a otros actores sociales. Punto de vista que propone el "hacer" como modalidad inherente a la práctica educativa, puesto que es el *hacer* o la actuación el componente que rige al mediador de la enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo, continuidad y duración de la acción. De manera puntual, este *hacer* se entiende como operatorio (hacer-ser) y manipulatorio (hacer-hacer), modalidades que permiten conseguir las transformaciones de las

competencias cognitivas y potestivas configurando la igualdad y autonomía de la inclusión educativa.

Empero, como fue manifestado por los informantes la inclusión se encuentra disjunta del ideal debido a que en algún punto del proceso operativo y manipulatorio este se rompe porque no se da el contrato fiduciario tanto individual como colectivo que lleva a los actores mediadores del acto educativo a cooperar con el otro para que la inclusión educativa sea una realidad.

En resumen, el hacer implica y configura las transformaciones o el paso de un estado a otro, estas a su vez, son transversales al tiempo y el espacio. Cada una de estas figuras conforma en estos discursos un programa narrativo en el que se aprecia una no transformación de estado en los actores implicados en la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar, ya que estos informantes manifiestan que actualmente la inclusión educativa dista del objetivo inicial. Este planteamiento permite esquematizar a partir de las figuras de tiempo y espacio rasgos esenciales y recurrentes del concepto de inclusión. En pocas palabras, estas isotopías figurativas son las que subyacen del discurso de estos sujetos y representa la concepción que ellos tienen de inclusión.

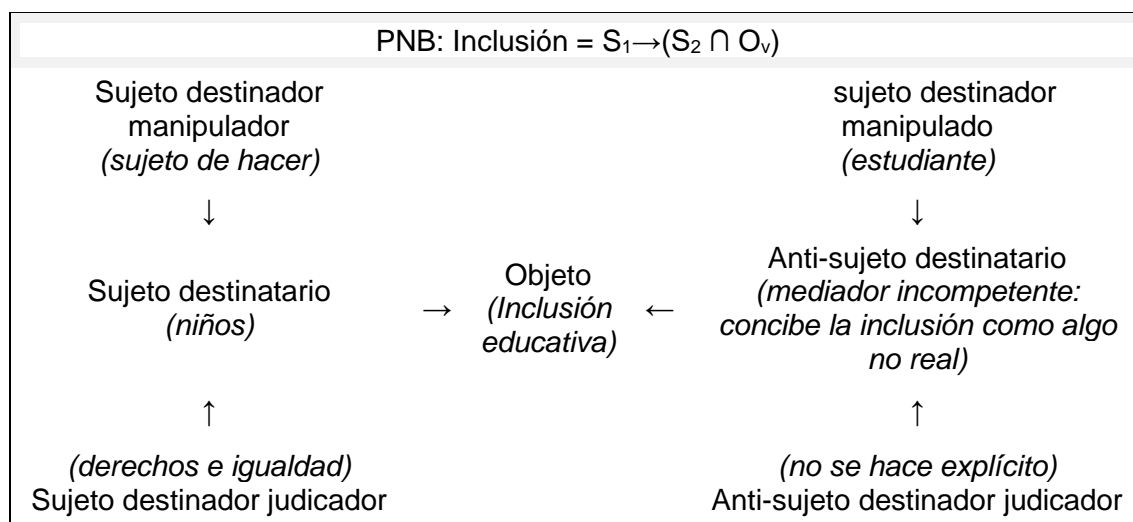
Figura 6. El tiempo y el espacio respecto al concepto de Inclusión según los informantes educadores 2 y 3.



Entonces, la mediación educativa se convierte en el espacio en el que se aprecia el inicio de la inclusión a través de un ideal constituido por la normativa que regula dicho modelo, pero a medida que avanza el tiempo se manifiesta un final o estado actual de la inclusión que la define como un proceso no acabado, problematizado y real.

Para estos informantes, docentes de grado noveno y once, la inclusión no existe. Esta concepción que se entiende cuando el informante 1, sujeto mediador habla de un hacer que promueva derechos e igualdad, pero no presenta los actores manipuladores dentro del contrato fiduciario ni las instancias que rigen el mismo, postura que evidencia un desconocimiento, poca claridad de lo que implica la inclusión. De ahí, que el mediador de la enseñanza-aprendizaje se visualice en su discurso como anti-sujeto de la mediación inclusiva, no real. Valoración que se aprecia en el siguiente esquema actancial.

Figura 7. Esquema actancial de la informante 2, sobre el concepto de inclusión



Asimismo, en los discursos de estos dos informantes de grado noveno y once se aprecia la alusión “al hacer” o actuación que rige al mediador de la enseñanza-aprendizaje como regulador del carácter modal, donde un *hacer* se entiende como operatorio (hacer-ser) y manipulatorio (hacer-hacer) para conseguir una

transformación en el sujeto aprendiz, quien debe ser manipulado para transformar tanto las competencias cognitivas como potestivas configurando la igualdad y autonomía de la inclusión educativa. Empero, como fue manifestado por los informantes la inclusión se encuentra disjunta del ideal debido a que en algún punto del proceso operativo y manipulatorio este se rompe porque no se da el contrato fiduciario tanto individual como colectivo que lleva a los actores mediadores del acto educativo a cooperar con el otro para que la inclusión educativa sea una realidad.

Conviene recordar que el análisis figurativo y narrativo permite encontrar recurrencias que ayudan a tematizar a los actores, que intervienen en el discurso en relación espacio-temporal con los estados y procesos que se encuentra en el mismo discurso sobre mediación e inclusión, puesto que los lenguajes no funcionan aisladamente en las interacciones humanas, ya que su función es figurar y representar el mundo. Greimas y Courtés afirman, sobre el nivel figurativo del análisis del objeto semiótico, que en “el recorrido generativo, el nivel figurativo del discurso se presenta como una instancia que se caracteriza por los nuevos investimentos que se añaden al nivel temático por medio, precisamente, de las figuras del contenido”.⁶²

Es decir, las figuras contienen un determinado valor simbólico que se asemeja a algo en el mundo natural de la vida, idea que rebasa la simple referencia. Por tanto, las anteriores figuras de actores, espacio y tiempo establecen en el discurso de los informantes 2 y 3 el recorrido temático, debido a que su confluencia determina y devela el tema de la inclusión como un ideal soportado constitucionalmente y en las diversas instancias reguladoras de dicho proceso cuando se dirige a niños con dificultades de aprendizaje o discapacidad.

⁶² GREIMAS, Argidas & COURTÉS, Joseph. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo 1. Madrid: Editorial Gredos, 1991. P. 175.

A partir de ese recorrido se expresa un programa narrativo (PNB) de base sobre la concepción de inclusión de estos sujetos informantes, donde establecen la inclusión como un ideal por parte de los actores colectivos (Gobierno, MEN, Instituciones Educativas, Docentes), quienes a través de la acción instaurada en la mediación didáctica deben dirigirse al sujeto estudiante que tiene dificultades de aprendizaje o discapacidad para conjuntarlo con la inclusión educativa.

Sin embargo, para estos actores-enunciadores la práctica real no converge con la expectativa lo que posibilita entender la inclusión como un ideal soportado constitucionalmente, pero cuando se vierte en la práctica educativa la realidad es otra, el hecho de que la inclusión sea entendida como un proceso no real implica que los actores que la constituyen individual y colectivamente están condicionados por un estado de incompetencia para resolver el deseo, el saber, el creer, el deber y el poder actuar en la mediación inclusiva.

De modo similar, estos sujetos presentan concordancias frente a la concepción que tienen de mediación en un entorno de inclusión escolar. La informante 2, profesora de grado noveno la define como

... en un entorno de inclusión educativa, es un proceso que no está claro, donde el profesor no tiene claridad. Hay que tenerlos en cuenta e ir adaptando el desarrollo de la clase a sus necesidades. La mediación inclusiva en el quehacer docente, en este colegio, se convirtió en un proceso de autonomía del profesor porque nadie le dice a uno cómo llevarlo a cabo y tampoco lo capacitan para que la mediación didáctica coadyuve y la inclusión sea una realidad...⁶³

En el caso del informante 3, profesor de grado once, este comenta que

La mediación es la implementación de estrategias didácticas que ayuden en el desarrollo de habilidades de los estudiantes en formación y en situación de vulnerabilidad. Pero la mediación inclusiva actualmente tiene muchas contradicciones a nivel de procesos improvisados, carentes de elementos didácticos y personal humano capacitado que no la dejan convertirse en realidad en nuestras instituciones.⁶⁴

⁶³ Entrevista a profundidad informante 2.

⁶⁴ Entrevista a profundidad informante 3.

Según esto, los dos informantes, asumen posturas parecidas, pues la informante 2, presenta la mediación como un “proceso” y el informante 3 como una “estrategia”. Palabras que confluyen semánticamente porque el proceso es un procedimiento o técnica y la estrategia se entiende como una habilidad, una técnica o destreza. Donde esta aproximación se comprende como la función narrativa del hacer, pero esta requiere de las categorías temporales y aspectuales, que a su vez son inherentes a las capacidades “cognoscentes del sujeto que aborda el objeto a conocer, enfocándolo ya sea como sistema, ya sea como proceso...”⁶⁵. Desde la perspectiva semiótica se puede comprender que cualquier proceso es el vertimiento del resultado del hacer, en el cual, se aprecian las transformaciones de los estados de un sujeto.

Tal como se ha mostrado a través del discurso de estos informantes, es el proceso un configurador de la mediación inclusiva. Razón por la cual, en él se hallan las figuras de actores representadas en el “profesor”, “todos”, “estudiantes” y “personal humano” en este caso, los informante presentan a los estudiantes como un actor colectivo y al profesor, en un inicio, como un actor individual para luego mostrarlo como un actor figurativo “personal humano”. Hasta aquí se evidencia que el sujeto de hacer es valorado positivamente por los informantes, ya que es en esta persona que recae la responsabilidad, coherencia y efectividad del proceso llevada en la mediación didáctica inclusiva. En pocas palabras, el sujeto de hacer o mediador es la instancia que mediatiza la relación del sujeto aprendiz con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la mediación didáctica inclusiva.

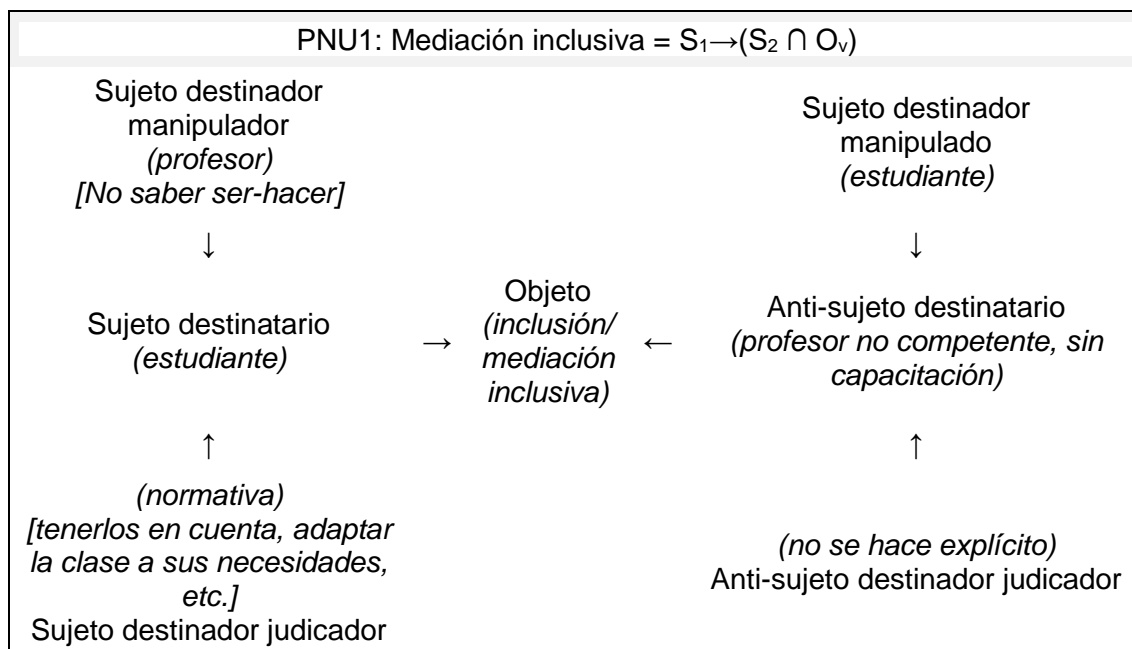
Las anteriores reflexiones que permiten comprender que estos actores enunciadores tienen unas posiciones actanciales donde el manipulador es el profesor que en este caso no *sabe ser- ni hacer* “no hay claridad para el profesor, no capacitan al docente, contradicciones en el personal humano”. La incompetencia que no impide que el sujeto manipulador se dirija al sujeto

⁶⁵ GREIMAS & COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del Lenguaje. Tomo I. Madrid, Editorial Gredos, p. 318.

estudiante con el objetivo de llevarlo a la inclusión educativa, resultado que se evalúa por medio de transformaciones en el proceso “tenerlos en cuenta y adoptar la clase a sus necesidades”.

Sin embargo, el manipulador (profesor) se convierte en un antisujeto de la inclusión cuando enuncia que la mediación es un proceso que “no está claro y de autonomía para el profesor” concepciones que admiten la incompetencia del sujeto como las limitaciones cognitivas y afectivas que no permiten el actuar de este de acuerdo a lo que se espera de él. Para la semiótica la incompetencia se entiende como la incapacidad del sujeto para actuar bajo las modalidades del saber, el creer, el deber y el poder lo que se puede evidenciar a través del siguiente esquema actancial

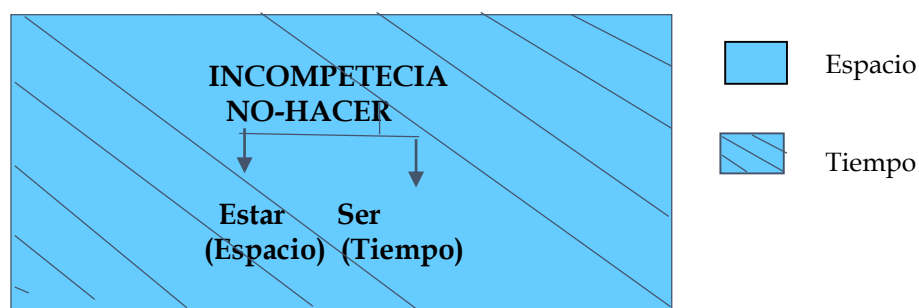
Figura 8. Esquema actancial de la informante 2, profesora de 9° sobre el concepto de inclusión



Como se muestra en el esquema actancial las figuras de actores se establecen a partir de las mismas circunstancias modales que configuran la mediación. Lo que da paso a las figuras de tiempo y espacio representadas a través de la incompetencia o *no-hacer* de los profesores, ya que este actuar inoperante se

muestra por medio del espacio que se equipara al acto pedagógico o mediación didáctica, pero esta negación configura el tiempo generando contradicciones o una relación de tensividad. En pocas palabras, el tiempo y espacio se establecen por la relación de dependencia entre las modalidades graduales de *estar* y *ser* directamente relacionadas con la ausencia del obrar.

Figura 9. El tiempo y el espacio respecto al concepto de mediación según los informantes 2 y 3



Las anteriores figuras de actores, espacio y tiempo muestran en el discurso de los informantes 2 y 3 sobre mediación el recorrido temático, debido a que la articulación de ellos recoge el tema de la incompetencia que dibuja la ignorancia por parte del mediador, incompetencia que queda expuesta cuando el sujeto desconoce los deberes y mecanismos que tiene a su alcance para hallar la manera de actuar conforme a las directrices de Ministerio de Educación Nacional (MEN), los derechos constitucionales y el principio de solidaridad que debe ejercer todo servidor público.

En consecuencia, estos informantes expresan discursivamente un *no-saber* que converge con un *no-poder* mediar en el acto pedagógico de inclusión. Sin embargo, la ignorancia no puede justificar la inexistencia de la acción como cuando enuncian “no capacitan al docente y falta mucho para que sea real”. Estas expresiones exteriorizan una no materialización de los principios y valores que rigen la inclusión. De ahí que, estos informantes consideren la inclusión y la mediación como procesos incoherentes o contradictorios.

Lo anterior, establece el recorrido del programa narrativo de base (PNB) que estos informantes 2 y 3 tienen sobre la mediación, la cual, coincide porque estos sujetos presentan la mediación, discursivamente, como un procedimiento que requiere de una *realización*. Sin embargo, para que este nivel se dé necesita de un programa de competencia tanto *semántica* como de *performance*. En suma, es la realización de estas competencias la que expone la actualización del actor-enunciador, profesor y del actor-mediado, estudiante; modelo que se aprecia cuando estos sujetos informantes comentan que la mediación requiere de estrategias didácticas o de adaptar la clase a necesidades de otros que son vulnerables y se están formando con el objetivo de tenerlos en cuenta. No obstante, todo esto presenta contradicciones o problemáticas por medio de la figura de la autonomía que tiene cada docente para *ser* y *hacer*. Figura que construye el PNB de la mediación inclusiva porque se comprende que la autonomía que tiene cada docente para mediar está permeada por el objeto valor igualdad.

Dicho lo anterior, el programa narrativo de base se vislumbra cuando el actante mediación didáctica se enfrenta al sujeto colectivo estudiantes y a un anti-sujeto colectivo profesores que no tienen claridad en el proceso ni conocen las estrategias didácticas generando contradicciones en la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, a través del discurso se visualiza este programa narrativo y se aprecian que las relaciones entre los procesos de manipulación emprendidos por los docentes y la sanción de estas acciones son valoradas disfóricamente por los informantes, es decir, el PNB esboza discursivamente las pocas capacidades de los sujetos mediadores para actuar, así como las incoherencias de sus acciones.

A partir de este programa narrativo de base (PNB) también se plantea el primer programa narrativo de uso (PNU1) de estos informantes. En este se aprecia un sujeto 1, profesor que se dirige a un objeto valor, mediación inclusiva, donde un sujeto 2, profesor, se encuentra disjunto del objeto valor, esto se representa sintáctica en el siguiente esquema

PNU1: $S_1 \rightarrow O_V (S_2 U O_V)$

Donde S_1 y S_2 son los profesores y el objeto valor (O_V) es la mediación inclusiva como proceso que se construye bajo los preceptos del derecho e igualdad permitiendo el desarrollo de los sujetos en condición de discapacidad como seres competentes cognitiva y socialmente, pero en este caso los actores mediadores profesores no consiguen estar conjuntos al objeto valor lo que propicia la incompetencia que conduce a la no existencia o virtualización del proceso del acto mediador.

Este esquema del PNU1 conduce, *grosso modo*, a definir el principal obstáculo en la mediación inclusiva, el cual está conformado por la competencia del sujeto para hacer y ser un mediador eficaz en el marco de la educación inclusiva. Esto se aprecia porque en los discursos de estos actores-enunciadores se halla que el eje central de la mediación es la competencia del mediador para actuar al interior del acto pedagógico. Sin embargo, expresan un *no-saber* que los disjunta del objeto valor, de ahí, que manifiesten contradicciones, problemáticas e inconformidades frente a las herramientas didácticas, el personal humano, las instituciones educativas, la formación, etc.

Por ende, en la definición de competencia se establece la necesidad de actuar para que haya una actualización y se dé la *performance*, pero dicha actualización requiere de atributos que forman y modelan de determinado modo el actuar del sujeto mediador, en consecuencia, es en la actuación del sujeto o *hacer* donde se devela su modo de *ser*. Este planteamiento indica que la condición está determinada por el deseo (querer-hacer) algo para estar conjunto al conocimiento (saber-hacer) y a otros, estudiantes invidentes, es decir, establecer una relación colectiva y social con la intención de aportar o ayudar (deber-hacer), además, poseer la convicción ética, la fuerza y recursos o herramientas para actuar (poder-hacer).

Son todos estos puntos de valorización los que permiten establecer sistemas axiológicos que determinan y constituyen en los sujetos individuales y colectivos (profesores y estudiantes) ideologías, maneras de actuar y formas de vida que al compararse forman un conjunto significativo que cobra sentido en el entorno cultural. Así, por ejemplo, la relación de conjunción entre el sujeto y el objeto valor, depende del “creer” que está modalizado por un deber, querer, saber, hacer que los actores en condición de discapacidad se conjuntan con la inclusión educativa para ser sujetos autónomos socioculturalmente. En este caso, todas estas condiciones permiten comprender el proceder o actuar del sujeto y sus cualidades. Por tanto, el sujeto que cree se configura como fiduciario de una relación entre la dimensión normativa que regula la inclusión y la realidad de estos actores en la práctica o mediación. En pocas palabras, lo expuesto hasta este momento se sintetiza a través del siguiente cuadro que relaciona las figuras de mediación e inclusión de los actores mediadores

Tabla 4. Figuras de mediación e inclusión del mediador

Mediadores	Figuras inclusión	Figuras mediación
Informante 1 (docente preescolar)	Proceso reciente Reglamentado Igualdad de condiciones Sin distinción Con calidad Es un derecho No un privilegio	Práctica educativa Facilita el aprendizaje Es exitosa Proceso Reduce la exclusión Es educativa y social Identifica y responde a necesidades
Informante 2 (docente de grado noveno)	Mismos derechos Desarrollo igual para todos Faltan cosas para que sea real	Proceso no claro No hay claridad para el profesor Tenerlos a todos en cuenta Adaptar la clase a las necesidades Es autónoma para el profesor No hay capacitación al docente Falta mucho para que sea real
Informante 3 (docente de grado once)	Proceso de enseñanza-aprendizaje No exclusión en actividades No estigmatizar No aumento de discriminación	Implementa Estrategias didácticas Desarrolla habilidades Es para estudiantes en situación de vulnerabilidad Hay contradicciones que no la hacen real

Cada una de estas figuras vislumbra operaciones comunicativas que transitan entre el hacer informativo (destinador/destinatario) y el hacer emisor

(emisivo/receptivo). Pero, en estos enunciados, los de la maestra de preescolar evidencian un saber que concibe la modalización del hacer persuasivo y del hacer interpretativo que dependen más de la manipulación que de la comunicación. Es este pensamiento el que permite ver el vertimiento de los valores que cada docente tiene frente a la inclusión educativa, en el caso de la maestra de preescolar se hace visible una *euforia* frente a la práctica o mediación a través de su discurso que demuestra un amplio saber sobre el tema, tanto así, que se permite comentar “la inclusión es un derecho no un privilegio”, es decir, sienta un precedente donde la inclusión es una realidad en el ámbito nacional y educativo. Por otra parte, los otros dos informantes manifiestan una *disforia* frente a la inclusión y sus procesos cuando enunciaron que la “inclusión es un ideal, pero no lo real, es un proceso que no está claro, con contradicciones”. Manifestaciones en las que se comprende una valoración negativa, la cual se puede entender en el postulado de Jesús González Requema cuando argumenta que

lo real está ahí, es [...] lo real aparece, ahora, como algo negativo, desde luego, pero con respecto a cierta positividad: la nuestra, la de nuestro yo en tanto conoce y predica esa negatividad. Lo real, entonces, como algo que es posible localizar afuera, en cierta exterioridad con respecto a aquel que lo piensa⁶⁶

Es decir, estos sujetos enunciadore ven con buenos ojos la manifestación negativa de eso a lo que ellos llaman “lo real”, esta instancia configurada por estos actores en la práctica educativa como producto de sus propios pensamientos, concepciones e ideologías. Por tanto, se observa que hay circunstancias directamente relacionadas con la timia del sujeto mediador que lo conduce a establecer una relación directa con su *ser* y *hacer*. Esta relación permite evidenciar el juicio veredictorio de los docentes como sujetos destinadores judicadores para quienes su objeto de búsqueda es la mediación inclusiva que les faculta perseguir el ideal que legitima la inclusión; no obstante, la mediación inclusiva es transgredida por diversos universos significantes que interactúan para reformar o deformar este objeto valor.

⁶⁶ GONZÁLEZ REQUEMA, Jesús. En el principio fue el verbo. Palabras versus Signo. En: Trama y Fondo. Número 5, diciembre de 1998, Textos míticos, textos místicos, tientos y reversos, p. 8.

En este sentido, y por todo lo enunciado, los profesores informantes de grado noveno y once se encuentran en contradicción con la maestra de preescolar frente a la concepción que tienen de inclusión y mediación, especialmente, al observar y contrastar lo que dicen y lo que hacen. En cierto momento, la maestra de preescolar enuncia las condiciones del *ser* de un sujeto mediador

Yo digo que ante todo un docente debe ser maestro. Es que maestro somos los que fuimos graduados con esa distinción... Un maestro tiene que manejar pedagogía y no un profesor que fue formado en otra disciplina o que no tiene la convicción de lo que implica ser un maestro. Tiene que conocer la psicología del niño y de los procesos por los que el estudiante atraviesa y tener una formación pedagógica con fundamentos muy sólidos para que pueda ejercer, porque es que los de ahora no son maestros, porque los forman más en una determinada asignatura como la matemática, la literatura, pero no tienen formación pedagógica.⁶⁷

En consonancia, la profesora de grado noveno comenta “Yo tengo dos años y medio ejerciendo como profesora”⁶⁸ y el profesor de grado once dice “Yo soy profesor hace cuatro años”⁶⁹. Estas expresiones evidencian en el discurso de estos educadores una representación semántica configurada en una taxonomía que representa a los mediadores del aprendizaje. Entonces, es en el enunciado del informante 1, maestra de preescolar, donde se hallan los criterios para clasificar a los educadores en dos grupos de actores tematizados de forma diferente debido a la axiologización de los mismos: los que se pueden llamar maestros y los que se denominan profesores. Sin embargo, un acontecimiento fortuito en los discursos de los informantes 2 y 3, de cierto modo, configuró o reconfirmó la clasificación propuesta por la maestra de preescolar.

Es importante resaltar que en estos enunciados la maestra expone su concepción sobre lo que implica ser maestro o profesor al mostrar las marcadas diferencias entre unos y otros. Con esto se quiere decir que en este análisis se hace una clara diferenciación entre maestro y profesor a partir del discurso de los informantes.

⁶⁷ Entrevista a profundidad informante 1.

⁶⁸ Entrevista a profundidad informante 2.

⁶⁹ Entrevista a profundidad informante 3.

Las anteriores definiciones de maestro y profesor emitidas por los informantes permiten caracterizar tipos de sujetos y de actantes. Dicho lo anterior, se expone de manera comparativa esas definiciones en la siguiente tabla

Tabla 5. Caracterización de sujetos (maestro y profesor) a partir del discurso del informante 1

Maestro	<ul style="list-style-type: none"> -Maestro somos los que fuimos graduados con esa distinción. -Un maestro tiene que manejar pedagogía. -Un maestro conoce la psicología del niño (estudiante). -Un maestro conoce los procesos que atraviesa el estudiante. -Un docente debe ser maestro.
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> Un profesor es formado en una disciplina específica. No Tiene convicción de lo que implica ser maestro. No tiene formación pedagógica.

Esta clasificación de maestro y profesor está directamente relacionada con el saber- hacer, los valores éticos y profesionales del sujeto. La informante 1 desde su mirada organizacional posibilita la construcción de la taxonomía de maestro y profesor desde donde se hace referencia a la validación del ser maestro por encima del ser profesor.

Esta categorización le atribuye legitimidad a la figura de maestro produciendo el efecto contrario en la figura del profesor. Según, Greimas y Courtés, “los procedimientos de validación garantizan la legitimidad de las operaciones, pero no la verdad de los resultados”⁷⁰. Para este análisis se hace necesario retomar esta aseveración confrontándola con nuevos descubrimientos debido a que permite establecer que aunque todos los actores-mediadores reconocen la normativa de la inclusión o sus regulaciones constitucionales esto no garantiza que la inclusión sea una realidad coherente y eficiente para los actores implicados en dicho proceso.

⁷⁰ GREIMAS, A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje- Tomo II. Madrid: Editorial Gredos. 1991. P, 274.

En contraste con lo expuesto por los informantes sobre las categorías de maestro-profesor en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se comenta sobre estos conceptos que un maestro es un “adjetivo dicho de una persona o de una obra de mérito relevante entre las de su clase. Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.”⁷¹ Asimismo, define profesor como “masculino y femenino profesor normalmente adscrito a una determinada cátedra o departamento. Persona que ejerce o enseña un ciencia o arte”⁷².

Teniendo en cuenta lo anterior es atenuante la diferencia presente en estas definiciones porque al otorgarle a un maestro los componentes de mérito y título se le condiciona como un sujeto digno de reconocimiento por su desempeño destacado, sobresaliente y significativo evidenciando un actor que realiza acciones dignas de aprecio y valor a través de su hacer. Igualmente, el título es el distintivo que configura las cualidades o acciones del maestro al ser consciente del renombre y prestigio que dicha distinción le otorga, por tanto, sabe que son las cualidades y acciones las que lo diferencian de un profesor (el ser y el hacer)

En pocas palabras, se nota que en la definición del DRAE el profesor realiza las acciones de enseñanza de una ciencia o un arte, específico, al igual que el maestro, pero este último tiene un agregado, se dedica a la educación en todo su esplendor, cognitiva y moral; mientras el primero se refiere a la enseñanza de un campo cultural determinado, razón por la que no tiene adscrito el mérito o las condiciones intelectuales y morales que atribuye el título de maestro. Según estas nociones son casi sinónimos, pero Víctor García de la Hoz, comenta

...la noción de maestro tiene una cualidad adjetiva que le dona un carácter de especial eminencia o superioridad al maestro respecto de otras cosas o personas; es en virtud de las cualidades sobresalientes que se le llama maestro al hombre ilustre...En la tradición humanística los estudios y alusiones al maestro se hacen o tratan de describir la esencia de la función educador. Idea de que la actividad incidía en la persona entera del discípulo,

⁷¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. 22 Edición. Versión electrónica .2014. [Citado en: 18 de mayo de 2015] Disponible en : <<http://lema.rae.es/drae/?val=maestro>>

⁷² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. 22 Edición. Versión electrónica .2014. [Citado en: 18 de mayo de 2015] Disponible en : <<http://lema.rae.es/drae/?val=profesor>>

mientras que la del profesor estaba limitada a un aspecto de su vida, el intelectual o el profesional⁷³.

En suma, el concepto de maestro y profesor argumentado desde el discurso enunciado por los informantes resulta coherente desde las demás voces de autoridad, debido a que se hallan confluencias en la significación del deber ser maestro. No obstante, la configuración del ser maestro o profesor se da también a partir del hacer, es decir, desde la práctica docente que configura la inclusión.

Teniendo en cuenta el postulado de García de la Hoz y lo expresado por la informante 1, ser maestro implica tener una competencia para actuar y su establecimiento está directamente relacionado con el *ser*, el saber cognoscitivo y procedimental de la inclusión escolar, que en el caso de esta maestra de preescolar le permite continuar configurándose como un sujeto competente, prestigioso y merecedor de respeto, con cualidades sobresalientes que establecen la esencia de un maestro porque sabe y puede emprender programas narrativos que motiven y lleven al estudiante a querer/deber-hacer una actuación que lo conjunte con el saber sobre el *ser* y *hacer*.

Por tanto, la timia del sujeto es el componente regulador de sus competencias y de sus actuaciones, en este caso, es la euforia de la maestra (al sentirse maestra) por su profesión y oficio la que permite la actualización y realización⁷⁴ de sus acciones en la mediación didáctica, su objetivo es incidir en la persona entera del sujeto aprendiz, formación integral, en resumen, es convertirse en manipulador

⁷³ GARCÍA DE LA HOZ, Víctor. Formación de profesores para la educación personalizada. Madrid: Ediciones Rialp S.A., p. 25-27, 1996.

⁷⁴ Según Greimas & Courtés en el Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje Tomo I pág. 29 comentan “Desde el punto de vista de los modos de existencia semiótica, y dentro de la perspectiva lingüística, **la actualización** corresponde al paso del sistema, al proceso; así pues, la lengua es un sistema virtual que se actualiza en el habla, en el discurso. En el marco de la categoría *virtual/actual*, la actualización es una operación por la cual se hace presente una unidad de lengua en un contexto lingüístico dado: la existencia actual (“*inpraesencia*”) así obtenida, es propia del eje sintagmático del lenguaje. La semiótica narrativa se ha visto obligada a sustituir la pareja tradicional *virtual/actual* por la articulación ternaria *virtual/actual/realizado*, para poder explicar mejor las organizaciones narrativas. Así es como los sujetos y los objetos antes de su unión están en posición virtual; su actualización y su realización se operan teniendo en cuenta los dos tipos de relaciones característicos de la función: la disjunción actualiza sujetos y objetos, la conjunción los realiza.”

dentro de la mediación inclusiva con estudiantes invidentes para *hacer-ser* y *hacer-hacer* que estos estudiantes sean competentes.

En oposición, se encuentra la profesora, quien en su enunciación deja entrever que experimenta disforia por la mediación inclusiva debido a que no se siente capacitada o competente para enfrentar la situación. Lo que la lleva a configurarse discursivamente como un sujeto de no saber y de no poder, es decir, no competente. Sentimientos que la hacen valorar disfóricamente la inclusión cuando dice “Si yo pudiera elegir tener un estudiante invidente en mi clase no lo recibiría”.⁷⁵ Esta noción es equiparable al concepto de profesor, quien se dedica a un campo determinado o área específica.

Para el docente es precisamente esa denominación una limitante en el querer y el deber del sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje en la que se comprende una repulsión cuando dice “no lo recibiría” de este hacia la inclusión escolar, al manifestar una actitud despreocupada contra el sistema de valores que supone garantiza la inclusión educativa, en el discurso se evidencia una práctica pedagógica criticable “si yo pudiera elegir”, es decir, si a ella le dan potestad rechazaría, excluiría al estudiante con necesidades educativas de su aula de clase, actuar que manifiesta un no querer ser ni hacer parte del proceso de inclusión en el acto pedagógico de manera significativa. Desde la perspectiva de Harkot de la Taille se configura un dispositivo modal: “deber-ser/hacer y querer-ser/hacer, más no-poder-ser y saber-no-ser”⁷⁶.

Es decir, un mediador que debe actuar coherentemente para conseguir resultados que le den sentido al proceso educativo de los estudiantes en condición de discapacidad, pero, para ello, necesita ser un maestro competente en el *hacer*, modalidad que requieren del querer ser ese actor mediador y hacer todo lo posible para conseguirlo, aunque en el caso del informante 2, profesor de grado noveno,

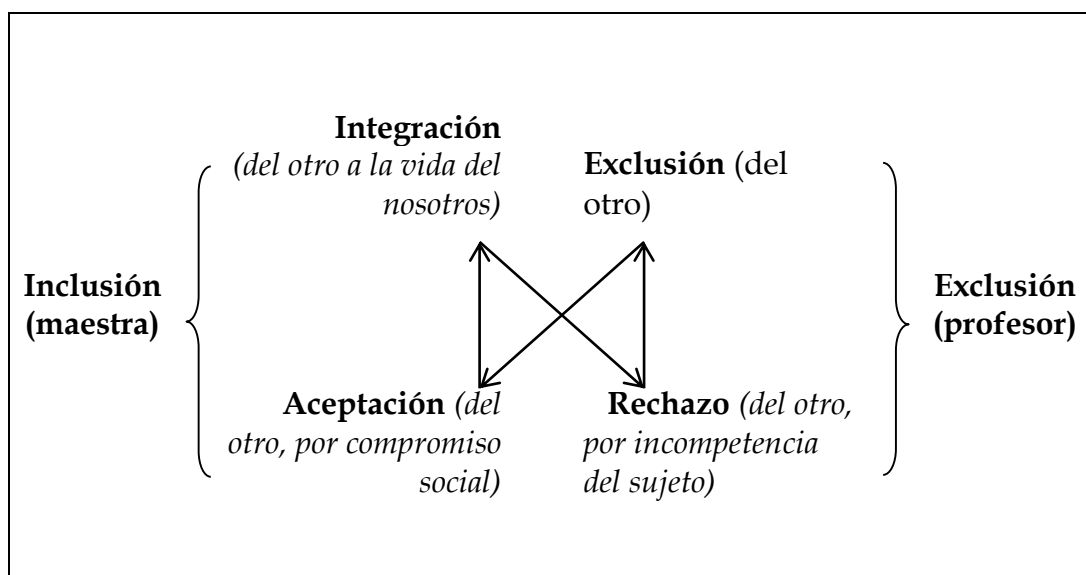
⁷⁵ Entrevista a profundidad informante 2.

⁷⁶ HARKOT DE LA TAILLE, Elizabeth. Breve examen semiótico de la vergüenza. En: Nouveaux Actes Sémiotiques. 2000, p. 26.

es clara su incompetencia que deja entrever una desesperación del sujeto frente a la normativa que regula la inclusión. Es precisamente, en el discurso de cada educador que se devela la concepción que ellos tienen de sí mismos frente a su profesión. En todos los casos se evidencia una categorización o rótulo que los identifica e individualiza dentro de su profesión. Esta manifestación enunciada por el colectivo de docentes establece una taxonomía que presenta dos posiciones para designar la profesión docente, una es la categoría de maestra, la otra, la de profesor. Estas posiciones inicialmente abstractas en el discurso cobran sentido cuando cada actor presenta discursivamente el ser y hacer que lo configura o valida dentro de uno de estas categorías. Cada una de estas reflexiones permite observar que quien se configura profesor presenta un ethos profesional contrariado u opuesto al esperado y un actuar incoherente que deslegitima la norma de la inclusión educativa como derecho fundamental.

Asimismo, el sujeto que se concibe como maestra evidencia a través de su discurso que cada una de sus acciones está pensada para representar la pasión y abnegación que siente por su oficio, en otros términos, la esencia de ser maestra es la que permite que este sujeto emprenda acciones que coadyuvan con la inclusión educativa dejando entrever un actor social comprometido con su profesión y con un sistema de valores que propicia y genera una práctica educativa inclusiva lo que significa la aceptación del otro en la vida de los otros a través de la obligación y el deber como compromiso social para engrandecer y dignificar no solo la inclusión sino también la profesión de maestra. Por ende, en el discurso de la maestra se complejiza el quehacer del maestro y se convierte en un sujeto activo y autónomo que busca, consulta, se capacita para ser competente.

Figura 10. Cuadrado semiótico sobre la taxonomía Maestra-Profesor



En consecuencia, a partir de los enunciados emitidos por los educadores 1, 2 y 3 desde este momento se continúa hablando de maestros y profesores. Lo que configura uno de los hallazgos más importantes de este análisis, porque de esta taxonomía se genera una metarepresentación del grupo de actores-docentes. Donde la categoría de maestro y profesor se establece por dos criterios, el primero, está representado por el nivel de competencia del mediador para abordar los casos de inclusión de estudiantes en condiciones excepcionales y el segundo se establece con la relación del educador o mediador con un determinado valor relacionado con la inclusión.

Tabla 6. Metarepresentación de actores (maestro-profesor)

Maestro	Profesor
Criterio 1	Criterio 2
El ser del sujeto (<i>Ethos profesional</i>) La competencia para mediar el aprendizaje para la autonomía La euforia (Profesión e inclusión)	La negación del ser y del otro Incompetencia Excluyente Disforia (Profesión e inclusión)

Este esquema permite apreciar la importancia del *hacer* como sujetos modalizados a través del *ser* que le otorga propiedades esenciales a cada uno de estos sujetos en el nivel de la representación semántica, lo que desencadena atributos que solo se pueden interpretar como valores subjetivos en junción con el sujeto de estado⁷⁷. Como se aprecia en los criterios que establecen la taxonomía maestro/profesor es la incompetencia del sujeto para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno de inclusión escolar la que confirma que la práctica inclusiva está marcada y definida por los intercambios de información producidos a partir de las actuaciones del mediador. Pero cuando se reduce por las dificultades u obstáculos en el desarrollo de la acción este pierde el carácter significativo, constante y abierto.

En este sentido Fontanille comenta que una práctica “puede tener un inicio y un fin, pero ese inicio y ese fin no participan de la significación de conjunto.”⁷⁸ Es decir, aunque el inicio puede resultar traumático y complejo para los actores sociales de la mediación didáctica esta característica no puede permear la práctica al extremo de que el inicio o terminación de la misma se identifique o equipare con su comienzo.

Lo dicho hasta este momento permite comprender que los profesores informantes de grado noveno y once se encuentran en contradicción con la maestra de preescolar frente a la concepción que tienen de inclusión y mediación, porque para esta maestra es de suma importancia la conexión entre la dimensión cognoscitiva del *ser* con la dimensión actancial que configura las relaciones entre actores y valoraciones. Situación en la que se entiende los roles temáticos de cada actor, maestro o profesor por medio de sus actuaciones.

⁷⁷ GREIMAS, A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje- Tomo II. Madrid: Editorial Gredos. 1991.

⁷⁸ FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencias y formas de vida. Universidad de Limoges-Institut Universitaire de France. Traducción: Oscar Quezada Macchiavello, 2013, p. 70.

2.1.2. Actuaciones de los educadores y educandos. Este apartado está dedicado a mostrar cómo son las actuaciones de los educadores y educandos a través de sus discursos y prácticas. Este estudio permite descubrir cómo infiere el ser y el hacer en cada una de estas mediaciones desarrolladas en un entorno de inclusión escolar. En consecuencia, se define la coherencia y pertinencia de los procesos pedagógicos en relación con el *ethos* del sujeto mediador y su influencia en la construcción de la educación inclusiva o excluyente.

En términos de competencia

Son precisamente las actuaciones de los educadores las que evidencian la existencia del objeto cognoscitivo en el *ser* del sujeto mediador. En el caso de la informante 1, maestra de preescolar, esta se presenta a sí misma como un sujeto modalizado por el saber que tiene sobre su profesión

“Yo soy maestra, soy licenciada en educación infantil, en administración educativa y soy magister en administración educativa. He hecho seminarios y he asistido a muchos talleres, congresos sobre educación infantil, sobre neurolingüística, sobre problemas de aprendizaje, me gusta leer mucho y siempre estoy actualizándome respecto a los temas que me tocan por mi campo. Llevo 39 años trabajando como maestra.⁷⁹

De acuerdo con lo enunciado, la maestra manifiesta en su discurso un saber teórico sobre el *ethos* del maestro, se presenta como actor y describe detalladamente su saber, experiencia y actuaciones realizadas para desdibujar sus carencias a nivel cognoscitivo-modal con el único objetivo de ser competente en la mediación de la enseñanza-aprendizaje. Estas acciones se ilustran sintácticamente en el siguiente esquema narrativo: donde un sujeto 1 quiere estar conjunto a un objeto valor que en este caso es el conocimiento, lo cual le permite ser una buena maestra, título que implica trascender el ser profesor para ser maestro.

⁷⁹ Entrevista a profundidad informante 1.

Figura 11. Programa narrativo de base sobre el ser del maestro según la informante 1

$$PNB: S_1 \rightarrow (S_2 \cup O_v) \quad PNB: S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_v),$$

Donde S_1 y S_2 está representado por la maestra que en un inicio se encuentra disjunta del objeto valor (O_v) el conocimiento o saber para mediar en un entorno de inclusión escolar. En contraste este sujeto siente el deseo y la necesidad de ser competente tanto cognitiva como procedimentalmente, es por esto que emprende acciones que la llevan a conjuntarse finalmente con la competencia u objeto valor.

Este programa narrativo de base (PNB) representa la orientación que tiene el sujeto 1 hacia el ser maestra, esto lo logra a partir de la obtención del saber, como un objeto necesario para actualizar sus competencias y realizar su programa narrativo de inclusión, demostrando que el PNB, en este caso, también lo es de conservación porque ella se mantiene conjunta al valor, ya que el saber se ha convertido en su valor modal. Este programa narrativo de base implica los programas narrativos de uso basados en las competencias que debe adquirir el sujeto para alcanzar y mantener la conjunción con el ser buena maestra. Los cuales se analizan en el siguiente enunciado emitido por la informante 1 donde esta reconoce no poseer la competencia teórica ni procedimental frente a la mediación inclusiva. Sin embargo, expone paso a paso sus actuaciones para conjuntarse con el saber sobre inclusión (cognitivo-potestivo).

En cuanto al tema de la inclusión no tengo formación, pero me he puesto a la tarea de informarme y capacitarme a través de internet leyendo mucho todo lo que allí se puede encontrar en referencia al tema, me he contactado con gente del INCI en Bogotá y con personas especialísimas en el tema que me han apoyado en el proceso con el niño invidente... En el caso mío, yo no me he quedado quieta, busco, consulto, exploro qué cosas pueden funcionar y ante todo me preocupo por la formación mía para ser activa y contribuir al desarrollo del conocimiento de los niños invidentes, sin importar que lleve 39 años en esta labor sigo apasionada por todo lo que implica ser maestra. Yo pienso que cuando uno es maestro tiene buena voluntad, agrado y gusto por hacer las cosas para enseñar lo mejor que se pueda y hacer hasta lo imposible por esas personas que le acaban

de encomendar. Ahí es cuando la voluntad y el amor a la docencia pueden contribuir en algo o hacer la diferencia.⁸⁰

Cada una de las isotopías presentes en el discurso de esta informante funcionan como “condiciones previas y presupuestos que hacen posible la acción”⁸¹ de ella en la mediación didáctica. Las expresiones busco, consulto, exploro, leo, capacitación, preocupación, voluntad y formación, entre otras, son programas narrativos de uso que la llevan a conjuntarse con el objeto valor (la cognición) para ser maestra en un entorno de inclusión. Mediante este proceso se produce en este sujeto un carácter extremo e intenso sobre el querer estar conjunta al saber teórico y procedimental de la inclusión educativa que en un inicio fue una necesidad apremiante para esta maestra, pues ella no concibe el desconocimiento, el no-saber o la incompetencia.

En suma, la concepción que tiene la informante 1, maestra de preescolar, sobre mediación e inclusión sintetiza la relación que ella ha experimentado desde el momento que se vio enfrentada a actuar en una práctica educativa inclusiva, debido a que pasó de un estado virtualizado donde su querer/deber/ser maestra la llevó a actualizarse para conjuntarse con el saber y el poder ser una mediadora integral; transformaciones que desencadenan la existencia realizada, ya que esta maestra finalmente se conjuntó con su objeto de valor el saber hacer en la inclusión educativa para hacer saber y saber hacer que otro sea consciente de sus fortalezas y debilidades cognoscitivas.

Lo anterior, es un modelo de la maestra sobre la búsqueda de su propio ser, es decir, para este sujeto el conocimiento o saber es una aventura permanente, algo no concluido; por el contrario debe ser el principio que regule el espacio educativo tanto para el mediador del aprendizaje como para el aprendiz. En palabras de Fernando Vásquez Rodríguez

⁸⁰ Entrevista a profundidad informante 1.

⁸¹ LATELLA, Graciela. “Evolución de la teoría” en Metodología y teoría semiótica. Buenos Aires: Hachette. 1995, p. 39.

Cualquiera que viva inmerso y comprometido con el espacio educativo sabrá que los retos que impone la actual sociedad demandan de cada uno de los pedagogos una enorme flexibilidad, una reserva de estrategias creativas, capaces de poner en sintonía sus aspiraciones con los deseos de sus estudiantes.⁸²

Por otra parte, la informante 2, profesora de grado noveno y el informante 3, profesor de grado once, comentan quiénes son, qué saben y cómo actúan, es decir, exponen a partir del *ser* sus competencias cuando enuncian lo siguiente

Yo soy Licenciada en Español y Literatura, tengo el pregrado no más...jamás se me ha capacitado para trabajar con chicos invidentes, no se braille, ni lo leo ni lo escribo, en absoluto. De repente, si uno tuviera una capacitación, pues uno manejaría braille y tendría más ideas de cómo enseñarles a estos niños a escribir y a leer.⁸³

Yo soy Licenciado en Español y Literatura con énfasis en inglés...me veo como un profesor que se enfrenta a una problemática constante al trabajar con jóvenes invidentes porque no me siento preparado para todo lo que implica ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Me veo vulnerable ante esta situación porque en ocasiones no sé cómo actuar para ayudar a los invidentes. El colegio no hace lo suficiente por esos estudiantes discapacitados, les provee poco y a los docentes no nos capacitan...yo sé que tengo capacidades para hacer un buen trabajo pero no sé cómo desarrollarlas.⁸⁴

Cuando estos actores hablan sobre su *ser*, develan su saber sobre la inclusión escolar y muestran las falencias del programa de inclusión educativa al destacar su desconocimiento para trabajar como mediadores en ese entorno “no se braille, no me siento preparado, me siento vulnerable”, equiparándose a la misma situación de la maestra de preescolar cuando manifiesta su desconocimiento frente a la mediación inclusiva “no tengo formación pero me he puesto a la tarea de informarme”. Sin embargo, aquí se aprecia una diferencia marcada debido a que estos profesores no emprenden acciones, “si a uno lo capacitan tendría más ideas para enseñarles, no sé cómo actuar para ayudarlos, no nos capacitan”, que los lleven a conjuntarse con el objeto valor (saber mediar en un entorno de inclusión educativa) entorno en el que se ven inmersos por tener en su aula de clase estudiantes videntes e invidentes.

⁸² VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. L a Cultura como Texto. Lectura, semiótica y educación. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, pág.: 91-92.

⁸³ Entrevista a profundidad informante 2.

⁸⁴ Entrevista a profundidad informante 3.

Posición que los configura como sujetos en un estado de virtualización frente al saber y poder hacer dentro de la mediación inclusiva. Sin embargo, sí dan cuenta de un deber al reconocer que deberían hacer algo, pero no pueden porque no se modalizan por la pasión o gusto a su quehacer, ni por el deber que subyace del *ethos* profesional. Por lo que se observa una inconformidad frente al asunto de la inclusión que no les permite sentirse cómodos o satisfechos con la mediación que vienen realizando, pues no actúan para legitimar los derechos de estos educandos. Por el contrario manifiestan una espera latente para que otro haga algo que les permita conjuntarse con el saber para ser competentes. Aspectos que establecen el otorgamiento del poder a otras instancias como el colegio, la Secretaría de Educación y el Gobierno. Estas realidades expuestas por la maestra y los profesores permiten capturar los criterios que representan los actores en términos de competencia respecto a la inclusión, organizada en categorías generales.

Tabla 7. Representación de actores en términos de competencia respecto a la inclusión

Competencia (<i>ser/hacer</i>)	MAESTRO	PROFESOR
Disposición (<i>ser</i>)	-Consultar -Documentar -Leer	No esfuerzo No consulta No aprende No explora
Convicción (<i>ser-creer</i>)	-Gusto por el oficio -Esfuerzo -Estudio constante -Voluntad -Agrado	Solo pregrado Poco esfuerzo Despreocupación
Pedagógica (<i>hacer</i>)	-Enseñar lo mejor -Capacitarse en braille -Hacer el material	No escribe braille No lee braille Sin capacitación

Esta tabla representa y establece que la competencia del sujeto mediador es de vital importancia para la mediación inclusiva y que depende del *ser* y del *creer* del sujeto para que se instaure correctamente las modalidades (querer, deber, saber, hacer, poder) que conducen a la inclusión. De igual forma, en estos discursos se

aprecia que la competencia del sujeto mediador genera un estado de intermitencia donde en ciertas ocasiones se da la inclusión y en otras no se logra; lo que permite pensar que la inclusión según estos informantes está representada por diversos gradientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Premisa que conduce a visualizar a estos mediadores en un estado que fluctúa entre la actualización y la realización.

En consecuencia, es necesario verificar y contrastar lo dicho hasta este momento por estos actores informantes con la práctica pedagógica que realizan durante la mediación didáctica. Por lo cual, se recurre a los diarios de campo que contienen las apreciaciones derivadas de las acciones pedagógicas emprendidas por cada mediador. En primer lugar, **la maestra de preescolar** demuestra en cada acción de su práctica pedagógica la planificación, el rigor y la eficiencia de sus actos, es decir, hace evidente su saber pedagógico para desdibujar las barreras que se presentan durante la enseñanza-aprendizaje, lo cual logra a través del hacer-hacer que sus estudiantes desempeñan para alcanzar el conocimiento y competencias que los edifican como sujetos autónomos e integrales, proceso en el que tiene en cuenta las singularidades, intereses y necesidades del grupo a su cargo.

En consecuencia, se observa una práctica pedagógica coherente donde las actividades permiten explorar los pre-saberes del educando para relacionarlos con la activación de los nuevos saberes. También hay secuencialidad en el proceso, ya que inmediatamente propone una experiencia significativa con la intención de que haya construcción y apropiación del saber en la estructura mental cognitiva del estudiante. Lo dicho hasta este momento se aprecia en los procesos de aprestamiento espacial que realiza la maestra con los estudiantes de preescolar; lo valioso se encuentra en la destreza que tiene esta docente para conjugar el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de videntes con el invidente. Es decir, logra acoplar el tema y el ejercicio para que intervengan todos los estudiantes sin excepción.

Es precisamente, en esta práctica pedagógica donde se percibe el saber-ser maestra de un entorno de inclusión escolar. Aquí afloran las competencias cognitivas y potestivas del sujeto, ya que sabe qué hacer para modalizar a los estudiantes y conjuntarlos con el saber, hechos que consigue porque sabe ser maestra y puede hacerlo satisfactoriamente. Para ello tiene en cuenta las condiciones individuales y colectivas durante el hacer

La maestra reparte las guías para que los estudiantes esparzan plastilina a un dibujo y da instrucciones... Al estudiante invidente le entregan la misma guía y la única diferencia es que el dibujo de su guía está en braille, es decir, punteado para que él lo lea a través de sus manos (con el tacto) Por tanto, la educadora se acerca al estudiante invidente le toma la mano y la desplaza por todo el dibujo para que lo reconozca, alternamente, le va diciendo arriba está la cabeza, al lado derecho un brazo, al lado izquierdo el otro brazo, en el medio está la barriga y abajo las patas del oso. Ahora, arriba en la cabeza, justo aquí (hace que toque y se ubique espacialmente en la hoja) están los ojos, etc. Aunque la maestra se encuentra trabajando directamente con el niño invidente ella logra captar la atención de todos sus estudiantes para que sigan la descripción que está realizando con el niño invidente en sus propias guías. Para ello les lee minuciosamente la imagen de la guía. La intención de la actividad es ejercitar a todo el grupo en el aprestamiento espacial (arriba, abajo, al lado derecho, al lado izquierdo, el centro, etc.)⁸⁵

Esta construcción del acto pedagógico garantiza que todos los estudiantes que asisten al salón de clase interactúen con el conocimiento a través de recursos pedagógicos diseñados y pensados para acrecentar el aprendizaje significativo, ese que transforma el sujeto aprendiz en persona crítica, consciente de sus capacidades y debilidades con la intención de formar sujetos integrales, visionarios, autónomos y sociables. Estas son algunas razones para que en la práctica pedagógica de esta maestra se hallen acciones manipuladoras para hacer-saber y hacer-hacer que el estudiante invidente actualice sus competencias espaciales, algunas de ellas están conformadas por el desarrollo de habilidades para reconocer el volumen de los objetos en el plano o superficie por dónde camina, así como la rotación y proyección de su cuerpo en el espacio para que se conjunte con ellas y quede en un estado realizado.

⁸⁵ Véase ANEXO A. Diario de campo, 17 de febrero 2014.

La competencia espacial dota al estudiante invidente de un empoderamiento de autonomía y determinación porque le permite desarrollar habilidades de razonamiento propias de la inteligencia espacial que lo llevan a la resolución de problemas, esos que se puedan presentar en la cotidianidad como son la ubicación en el espacio y los posibles obstáculos que halle en este o que el sujeto pueda alinearse, explorar la calzada, decidir cuándo cruzar o localizar el borde son habilidades específicas de la competencia espacial, así que la competencia espacial propicia la autonomía personal del sujeto en condición de discapacidad visual porque le permite acrecentar habilidades auditivas, táctiles y cenestésica, competencias que después de aprendidas utiliza en todas las dimensiones de su vida.

Punto de partida del ser autónomo que experimenta en el acontecer concreto nuevos retos, para lo cual la maestra se convierte en un agente transformador de este sujeto, un ayudante que desarrolla en otro, una posición única en la que prima la capacidad y el criterio para la independencia. Acontecimiento que se construye en la cotidianidad del aula de clase u otros espacios de la institución educativa, sin embargo, el padre del estudiante invidente de preescolar en el principio se comporta como anti-sujeto en la construcción de la autonomía de su hijo. Según la maestra este “lo mimma”, “sobreprotege” e inhabilita; actuaciones que afloran la heteronomía del niño.

Cada uno de estas actuaciones del padre se tornan conflictivas para el cumplimiento del objetivo que la maestra se ha trazado con su estudiante, el cual consiste en hacer de este un actor social competente y capaz de hacer-ser y saber-ser un sujeto autónomo. El desarrollo de estas habilidades y competencias consiste en generar valores eufóricos en este pequeño de preescolar con respecto a la autonomía como una necesidad propia de las interacciones sociales, académicas y profesionales, pero para lograr este propósito necesita instaurar el valor de la independencia en el estudiante y en su ámbito familiar. Por esto, desarrolla una mediación didáctica que está permeada por los valores de la

independencia o autonomía, es así que habla con el padre de familia del niño invidente para solicitarle en primera instancia la toma de conciencia frente a la importancia de crear en el niño estos valores, en segundo lugar, pedir la colaboración y apoyo en a cada una de las actividades que ella emprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conjuntar al estudiante con los objetivos deseados.

Examinando brevemente, esta maestra obtiene como resultado a futuro, un sujeto que puede vivir solo, ser profesional, ir al trabajo, o tener una familia en la que sea independiente y funcional; actuaciones que construyen autonomía, libertad e individuación. En consecuencia, la maestra de preescolar en su mediación didáctica propicia el desarrollo de esta capacidad cuando

constantemente, incita al estudiante invidente para que se desplace por el salón de clase con la ayuda del bastón que ella le proporcionó. Para ello le da instrucciones claras, por ejemplo: “D. tráigame el cuaderno” a lo que el educando pregunta “dónde está usted maestra M.M.” Ella le habla y el niño identifica de dónde proviene la voz por lo que se encamina a seguir en esa dirección. La maestra observa el desplazamiento y le enuncia “recuerde que el bastón le permite abrir camino y localizar objetos antes de...para que tome decisiones y pueda continuar”. Es evidente que el estudiante después de varios tropiezos llega al escritorio de la maestra con su cuaderno. Inmediatamente, ella le revisa el cuaderno, le da instrucciones y lo envía de vuelta a sentarse⁸⁶.

En otros términos, al contrastar el discurso enunciado de la maestra de preescolar y su práctica pedagógica, estas son concomitantes porque se hacen visibles las relaciones concordantes entre el decir y el hacer en la mediación didáctica. Una de esas relaciones se establece tanto en el discurso como en la práctica cuando se configura como un sujeto que busca, consulta, explora, y se siente apasionado por el oficio de ser maestra, al mismo tiempo que diseña estrategias para formar estudiantes capaces de continuar transformando y transformándose en sociedad como sujetos funcionales. Por tanto, cada estrategia de atención en el aula de esta maestra está encaminada al desarrollo cognitivo, personal y social. Es por esto que cada una de estas dimensiones se convierten en el eje central de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional que se “fundamenta en

⁸⁶ Véase ANEXO A. Diario de campo, 17 de febrero de 2014.

promover una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos. Una educación que es competitiva, pertinente, contribuye a cerrar brechas de inequidad y está abierta a la participación de toda la sociedad.”⁸⁷

Dicho lo anterior, se establecen relaciones simultáneas entre lo mandado por el MEN y el postulado de Ibarra, quien presenta como objeto valor al sujeto en formación, estudiante, sobre el cual se deben verter valores positivos para lograr la conjunción de este con la competitividad, la equidad, la inclusión, el conocimiento, la participación en sociedad y la autonomía, entre otros, ya que

es a partir de la interrelación con las personas como se actualizan los modos de ver y hacer, potenciando la capacidad de expresión, la individualidad y las vivencias significativas, en las cuales se alcanzan conocimientos, valores, prácticas y problemas propios en el campo de formación que les permite una acción responsable consigo mismo, con las otras personas y con el mundo.⁸⁸

Lo dicho hasta este momento resulta, por parte de la maestra, y desde una lectura con las categorías de Bajtín, un *acto ético* donde ella actúa en pro de sus convicciones, creencias y vivencias en un tiempo determinado y en condiciones precisas que manifiestan un *acto responsable y moral* para consigo mismo y para con el otro.⁸⁹ Por tanto, en su acción pedagógica se observa que la mediación didáctica de este sujeto traspasa el territorio del aula de clase, al trascender a instancias que implican el ser y el hacer del padre de familia, acto que indica y reafirma el compromiso ético y moral con el *yo* y *el otro*.

Llega el padre del estudiante invidente a recogerlo y la docente conversa con el señor le cuenta de los progresos de ubicación espacial y movilidad del niño; lo dice muy entusiasmada y satisfecha, además, le cuenta que ella pretende que en dos meses más el estudiante se mueva con total libertad y autonomía, en el aula de clase, que se desplace al baño solo, a la cafetería, etc. No es fácil pero con amor, pasión y disciplina lo lograremos.

⁸⁷ Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2. Bogotá, octubre de 2011.

⁸⁸ IBARRA, C. Estrategias pedagógicas para abordar la discapacidad. Carabobo, Venezuela. Documento extraído de internet el 15 de noviembre de 2015. <http://coromoto974.files.wordpress.com/2010/07/estrteguas-pedagógicas-para-abordar-la-discapacidad.pdf>.

⁸⁹ MIJAIL, B. Hacia una filosofía del acto ético. Anthropos Editorial, 1997 p.p. 09

Asimismo, le pide al padre de familia que en casa continúe el proceso para que se vean los avances del niño también en el espacio familiar.⁹⁰

De manera que, la situación anterior confirma que es a partir de la dimensión social que el sujeto construye y manifiesta su ser y su identidad, esta dualidad es la que lo hace ser y actuar en el tiempo y en el espacio como un actor que en cada interacción expone valores inherentes a sus ideologías (pasión por la profesión, abnegación, hacer todo y más por los niños, necesidad de estar conjunta al saber o conocimiento, ayudar al otro, la solidaridad, entre otras). Cada una de estas ideas y creencias que caracterizan a la maestra son importantes porque funcionan como representación de su sistema de valores que emerge frente a la realidad de la inclusión educativa vigente, en ese instante es cuando afloran las ideologías cargadas de emociones y razonamientos que determinan el programa de acción, direccionado por un objetivo, realizar una mediación inclusiva enmarcada dentro de un bien común e ideal pretendido, de ahí que, se entiende la importancia que le dona a la mediación inclusiva conjugándola con el amor, pasión y dedicación que le impregna a su oficio de ser maestra.

Otro elemento que argumenta la coherencia entre lo enunciado y la práctica de esta maestra son las herramientas didácticas utilizadas durante la misma. Cada uno de estos objetos resulta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque la escogencia de estos materiales configura la adhesión o resistencia del estudiante entorno a la práctica pedagógica. En consecuencia, cada componente pedagógico según su pertinencia puede resultar motivador, interesante, atrayente y funcional para fijar los conocimientos.

En el caso de la informante 1, maestra, su conjunción con las competencias para mediar en un entorno educativo de inclusión le permiten ser consciente de las necesidades educativas especiales que tiene su estudiante. Acto a partir del cual la elección de cada herramienta didáctica está pensada para acrecentar la efectividad de los procesos mentales del educando. De ahí, la necesidad de que

⁹⁰ Véase ANEXO A. Diario de campo, 17 de febrero de 2014.

cada objeto utilizado para mediar con el niño en condición de discapacidad visual genere la percepción adecuada, lo lleve a interactuar, descubrir y construir conocimientos, aproximaciones, inferencias, posturas y actuaciones. Entonces, el material didáctico siempre es simbólico y sensible, a través de este, la maestra manipula el saber y hacer del niño para aproximarlos a la realidad.

Es claro que la experiencia, el conocimiento, compromiso, curiosidad y valores de esta maestra son características que se conjugan con la dimensión personal y profesional, para establecer criterios rigurosos y clasificatorios de los objetos dentro de la mediación. Modos de ser que la transforman constantemente en un mediador eficaz, confiable e interesado en el otro. Lo anterior, se observa en su discurso enunciado cuando dice

Todo mi trabajo ha sido iniciativa mía y en ocasiones ha salido de mi bolsillo porque la escasez del material didáctico, la falta de una impresora en braille en el colegio y la nulidad de elementos para trabajar la dimensión espacial, corporal, comunicativa y afectiva me ha llevado, en muchas ocasiones, a diseñar material didáctico para trabajar con niños invidentes todos los anteriores procesos. Por tanto, voy al centro compro diversos elementos en las cacharrerías. Por ejemplo compre una rodaja para repisar todas las imágenes o dibujos que tienen las guías del niño, para que él las pueda palpar y leer.⁹¹

Por tanto, cuando ella descubre las necesidades apremiantes con respecto al material didáctico que tiene el colegio, particularmente, el aula de clase, al servicio del niño invidente; no duda en emprender acciones para obtener los elementos necesarios y significativos que el educando requiere. Aunque para ellos deba comprar con sus recursos y usar tiempo extra en su casa para elaborar o adaptar cada guía en braille o repisarla, hacer o mandar hacer cada instrumento didáctico. Lo que demuestra un sujeto valeroso, abnegado y justo con los fines morales de la educación. Lo dicho hasta este punto se corrobora con cada acto de esta maestra en la mediación; vestigios que se hallan en el diario de campo del analista

“La docente tiene diferentes objetos didácticos sobre el escritorio para la clase de hoy. Reparte por mesas bolsitas que contienen fichas con los números del 0 al 9, estas fichas son de colores y están plastificadas. Al estudiante invidente le entrega una de esas bolsas pero esta no contiene fichas de papel con los números sino que tiene los mismos números pero

⁹¹ Véase ANEXO A. Diario de campo, 25 de agosto de 2014.

elaborados en madera en tercera dimensión. La actividad comienza con la identificación de los números, su lectura. Luego se complejiza al dictar determinado número que deben formar videntes e invidente con el material que tienen. La docente se desplaza por los deferentes puestos para observar si el número es correcto. Luego realizan una actividad parecida pero ahora con el ABC. La dinámica es la misma pero al estudiante invidente la profesora le proporciona las letras elaboradas en fomi, también en tercera dimensión y cada letra está nombrada en braille con unas piedras especiales para que el estudiante la lea en braille y también aprenda a identificarla como figura a través del tacto.”⁹²

En suma, es evidente la afinidad entre el discurso enunciado y la práctica pedagógica de la maestra de preescolar, ya que cada enunciado es comprobable en sus actuaciones dentro del aula de clase; donde cada herramienta u objeto está clasificado y asociado a un proceso estimulante de la imaginación para propiciar una formación integral (valores, habilidades, destrezas y conocimientos), en consonancia, se observa que esta maestra incluye al estudiante en condición de discapacidad visual en los procesos sistemáticos de la evaluación cuando argumenta que toda acción pedagógica requiere ser evaluada con el objetivo de interpretar en qué punto se encuentran los procesos de aprendizaje, cuáles son las debilidades, fortalezas y qué se debe potenciar.

Revelaciones que permiten constatar los progresos del estudiante invidente en relación con el grupo, a través de una fase formativa y de carácter cualitativo. Por ende, en la observación realizada a una de sus sesiones pedagógicas se desvelan acciones manipulatorias para evaluar el proceso de escritura, una de las acciones es la motivación de la carita feliz que obtienen por sus excelentes resultados, además para el estudiante invidente la prueba evaluativa en esencia es la misma, solamente cambia la forma en que este la presenta o más exactamente el instrumento. Actuaciones que evidencian un proceso igualitario, equitativo e individualizado.

La maestra comenta que van a realizar la prueba de lecto-escritura. Les recuerda que quiere solo caritas felices como resultado de la misma. La prueba inicia con un dictado de palabras, frases y oraciones sencillas “Tomás toma tetero, torta de tomate”, etc. Para el estudiante invidente la prueba es la misma, simplemente que el medio en donde la realiza no es la hoja ni con el lápiz. A él le entrega una rejilla de madera llamada tabla española parecida a la regleta braille. Este instrumento de madera trae agujeros y unos palitos pequeños que se

⁹² Véase ANEXO A. Diario de campo, 25 de agosto de 2014.

introducen en los agujeros para que el niño escriba las letras en braille y reproduzca el dictado en este sistema de escritura braille para principiantes. Así la profesora le revisa su dictado.⁹³

En consecuencia, se nota que el proceso evaluativo se desarrolla de igual manera en esta aula de clase donde confluyen videntes e invidentes. Además, las herramientas u objetos utilizados en la mediación didáctica son coherentes y eficaces, debido a la excelente selección de cada uno de estos. Lo anterior establece el punto de origen de la inclusión escolar, ya que los niños reciben un trato y un proceso de enseñanza igualitario y acorde a sus necesidades. Aspectos que manifiestan las competencias de la maestra para llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje exitosa e inclusiva.

Sin embargo, nada de lo que esta maestra de preescolar manifiesta en su concepción y práctica educativa tiene sentido si no se analiza la idea que este actor tiene sobre su aprendiz invidente, pues esta percepción permite dar o hallar la coherencia a este asunto de la inclusión educativa con estudiantes invidentes o en condición de discapacidad visual porque es aquí donde están las huellas que cobran sentido para producir acciones determinantes en el rol actancial del sujeto educador dando como resultado un sistema axiológico. Por ejemplo la maestra de preescolar presenta a su estudiante como un niño que vive dos momentos El primero, cuando lo conoce, inicio de la escolarización, descripción que enuncia las aptitudes y destrezas que este tiene en el instante. Luego, narra los acontecimientos que el pequeño ha logrado con el transcurso de los días, un después.

Recibí este niño en preescolar prácticamente de cero, sin saber nada a nivel académico...un niño muy dependiente, en vez de ayudar a hacerlo autónomo la apapachaban y consentían, le hacían todo: lo llevaban al baño, le destapaban las cosas, con problemas de motricidad fina, no le exigían. Ahora estoy encantada porque la gente que lo ve, no cree que él sea ciego, maneja el espacio del colegio, del salón, va solo al baño, se comunica muy bien con los demás, su proceso lecto-escritor está avanzado, es autónomo, normal, independiente, amigable y lo veo feliz.⁹⁴

⁹³ Véase ANEXO A. Diario de campo, 25 de agosto de 2014.

⁹⁴ Entrevista a profundidad informante 1.

No cabe duda de que la maestra es un actor importante en el cambio y transformaciones de este pequeño de grado cero, quien encuentra a través de la mediación una enseñanza centrada en sus necesidades, en este caso particular, la ubicación espacial y el dominio de esta se convierte en un eje articulador de conocimiento tanto para el maestro como para el estudiante, porque está directamente relacionado con la cognición y las emociones. Es precisamente aquí donde el tiempo cobra especial relevancia al permitir dilucidar un pasado y un presente a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal.

Entonces, es el profesionalismo y la pasión de la abnegación de la maestra por su quehacer lo que configura una práctica eficaz, ética y comprometida con las necesidades del estudiante invidente. Estos fines llevan a que esta maestra presente a el estudiante invidente como un sujeto actualmente competente, capaz, independiente, autónomo, feliz, incluido y aceptado por sus compañeros. Proyección que es el resultado positivo de la interacción entre la experiencia personal del niño con el entorno escolar, cultural, social, académico y legal.

Este desafío que tomó la docente rompe las barreras de comunicación e interacción, reuniendo de manera directa y eficaz su formación como mediador de estudiantes en condición de discapacidad visual y la ejecución de este conocimiento con capacidades de direccionamiento a otros, sin perder el rigor. Antes bien, crea una combinación virtuosa que logra resultados positivos en aumento y contribución al acto pedagógico lo que produce una toma de conciencia para otros colegas que deben valorar la formación, el conocimiento, la creatividad y abnegación por su quehacer profesional como beneficios mayores y compartidos.

En este sentido, el mediador de la enseñanza-aprendizaje logra a través de su conocimiento y comprensión potenciar en el estudiante un saber-hacer que desdibuja sus limitaciones espaciales y cognitivas en el acto educativo y para la vida del sujeto en sociedad; influencias positivas que se reconocen gracias al

saber del educador sobre la parte personal y emocional del alumno, al enunciar lo vulnerable que era el pequeño cuando lo conoció. En él primaba los mimos, la inseguridad, la dependencia y el desconocimiento académico, estados que se transformaron positivamente con el paso de los días al interior del acto pedagógico incluyente donde se forma un sujeto independiente, capaz de ubicarse espacialmente en el colegio, con un excelente manejo de la motricidad fina, con un proceso de lectura y escritura avanzado en braille, es decir, un niño que goza de las habilidades y destrezas que se requieren para el grado preescolar y los venideros.

En contraste, se observan y analizan las actuaciones de los educadores de 9° y 11° para reafirmar y comprender por qué estos actores se enunciaron incompetentes y cómo esta incompetencia expone la molestia de estos sujetos frente a la inclusión escolar, al mismo tiempo, que los configura despreocupados para cooperar con sus estudiantes. Por tanto, el mediador de la enseñanza-aprendizaje se inhibe trasladando su responsabilidad a otros (institución educativa, Gobierno, a la no formación del pregrado, etc.).

Por ende, se hace necesario corroborar estas aseveraciones tomando el discurso enunciado por estos actores donde **el informante 2** dice “uno como docente quisiera acceder a material para invidentes pero no se puede porque es demasiado costoso y el colegio no lo adquiere y la secretaria de educación tampoco...de repente si uno tuviera una capacitación tendría más ideas de cómo enseñarles a estos niños...”⁹⁵

Seguidamente, **el informante 3** comenta que

El colegio no hace lo suficiente por estos estudiantes discapacitados, les provee poco y a los docentes no nos capacitan...si pudiera elegir recibir o no en mi clase niños con discapacidad visual diría que no. Pero eso no está en mí poder, de todos modos los tengo, los acojo y hago lo posible por hacerlos sentir bien, queridos, apreciados y valorados. Tal vez no sea lo ideal porque soy consciente de mis debilidades frente al tema de la inclusión, pero no los

⁹⁵ Entrevista a profundidad informante 2.

excluyo. Además, esto no se trata de querer sino de que me toca aceptarlos y proveerles lo mejor.⁹⁶

Es evidente que estos profesores comparten la postura de excusarse en que su incompetencia se debe o es culpa de otros, además se comprende un afán o necesidad por estar conjuntos a una relación laboral. Situación que establece un objeto valor, mantenerse en su empleo. Sin embargo, para estos profesores la conjunción con este objeto valor depende de las acciones que emprenden para transformar la mediación didáctica a una acorde con el entorno de inclusión escolar. Sin embargo, continuar conjuntos con el objeto valor no depende de un querer sino de un deber, motivado exclusivamente por un deber-deber adjudicado a la normatividad de la inclusión educativa.

Por tanto, estos sujetos continúan conjuntos a la relación laboral pero bajo la modalidad de un no-querer auténtico constituido por la falta de competencias para mediar al interior de la práctica pedagógica inclusiva, es precisamente esta carencia la que pone en riesgo la conjunción con el objeto valor. El reconocimiento de esta situación permite a estos profesores descubrir que la mediación con estudiantes en condición de discapacidad visual les produce insatisfacción en el trabajo. Hecho que devela que el no ser competente se convierte en un anti-sujeto para la inclusión educativa.

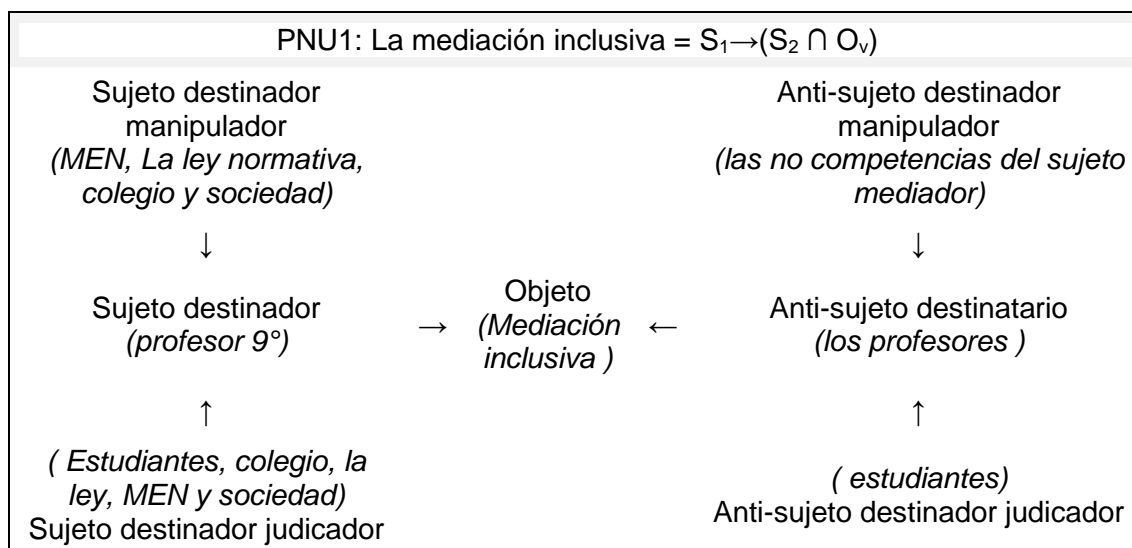
Desde esta óptica, la ignorancia y el desconocimiento para saber-hacer al interior de la mediación didáctica con estudiantes invidentes es valorada por estos profesores en sus discursos como la causa principal que se opone a la realización de la acción pedagógica eficaz. Para Greimas y Courtés, lo anterior, se concibe como una relación de contrariedad entre el sujeto mediador y su incompetencia; situación que presupone el no-saber, como un anti-sujeto que impide a estos profesores hacer bien su trabajo. Asimismo, el deber-deber instaurado por la ley normativa de la inclusión, el MEN, las directivas del colegio y las necesidades

⁹⁶ Entrevista a profundidad informante 3.

económicas del sujeto se conjugan para deber-hacer algo en el acto pedagógico. Por tanto, cada una de estas instancias se convierte en manipulador de la acción del profesor.

De ahí, la insistencia de estos sujetos por mostrar que la universidad no los hizo competentes, no les enseñó, que el colegio no hace lo suficiente, no provee material y no capacita, elementos que resultan ayudantes del anti-sujeto. De modo que son estos actores funcionales, según los profesores, los que aparecen en el acto educativo para impedir que la acción pedagógica se ejecute con destreza, integridad profesional, pasión y coherencia. Poniendo en riesgo su estabilidad económica, familiar y personal. Relaciones polémicas que se esquematizan así

Figura 12. Esquema del primer programa narrativo de uso de los profesores (9°-11°)



Por tanto, los mediadores de grado 9° y 11° deben contrarrestar la posibilidad de perder su empleo laboral a causa de las no competencias para mediar con estudiantes invidentes. De ahí, la necesidad de emprender programas narrativos de uso, ya que estos son los principales reguladores y modeladores de la acción para configurar los modos de existencia. Por ello, el profesor de grado noveno reitera en su discurso enunciado que no tiene las competencias para mediar el

acto pedagógico con niños invidentes y comenta no tener poder para rechazar al estudiante con necesidades educativas especiales en el aula de clase. Por tanto, está dotado de una competencia negativa, la de no-poder-hacer y no-poder-no elegir.

Como se ve, esta situación conduce al mediador de la enseñanza-aprendizaje a optar por un valor positivo instaurado por el deber-deber que lo lleva a poder-hacer algo para mantenerse conjunto a su estabilidad laboral y excluir el valor encarnado en su incompetencia, por eso enuncia “Lo acojo, hago que se sienta bien, querido, apreciado y valorado. Para eso, exploto sus dotes artísticos en cuanto a la música y el canto...lo pongo a participar en izadas de bandera y actos culturales del colegio para que se integre, sea aceptado por los otros como persona y reconocido por su talento.”⁹⁷

Figura 13. Esquema del segundo Programa narrativo de uso del profesor 9°

$$PNU2: S_1 \rightarrow (S_1 \cap O_V) \quad PNU2: S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_V),$$

Donde S_1 está representado por el profesor de 9° se encuentra conjunto del objeto valor (O_V) estabilidad laboral. Sin embargo, sabe o es consiente del deber implícito que transita en esa relación. Además sabe que esa continuidad laboral puede verse afectada sino hace algo. Como resultado de ese estado de inquietud o temor el profesor de 9° emprende el desarrollo de un programa narrativo de uso donde él como S_1 se dirige a un S_2 estudiante en condición de discapacidad visual para que esté conjunto a la inclusión educativa. En este punto, es necesario aclarar que aunque el sujeto mediador intenta modalizarse por el deber sigue estando disjunto de la competencia cognitiva y procedimental, es por esta razón que decide realizar una mediación contradictoria, en la cual, solo incluye al estudiante invidente en la dimensión axiológica haciendo que este se sienta bien, querido, apreciado y valorado.

⁹⁷ Entrevista a profundidad informante 3.

Es así que, este programa narrativo de uso contiene en sus estructuras profundas y axiológicas unos valores culturales instaurados y vertidos en el objeto valor, en este caso, por lógica el sujeto tiene la obligación del deber-hacer algo; para ello es necesario el deber ser un maestro de inclusión. Sin embargo, el declararse no-competente frente a la mediación inclusiva, exactamente, en el área de español porque no sabe braille, no lo lee, ni lo escribe, se convierte en el detonante para declararse opositor en lo cognitivo. Por tanto, se muestra ayudante para mediar en la inclusión desde la dimensión axiológica porque reconoce que debe hacer algo para seguir conjunto a su empleo, razón por la que manifiesta realizar una actividad supletoria y complementaria, que consiste en enseñar al niño invidente a ser persona. En pocas palabras, su mediación inclusiva está enfocada en un área específica el *ser*, donde la intención es hacer que el sujeto en condición de discapacidad se reconozca, sea reconocido y aceptado como sujeto social dentro de una comunidad.

Ahora bien, en la práctica pedagógica se observa un grupo de adolescentes cansados de la metodología implementada por el mediador de la enseñanza-aprendizaje durante los procesos académicos, asimismo, se nota que el estudiante invidente está integrado al grupo, lo respetan, lo ayudan cuando este lo requiere, le leen, le escriben y admiran sus habilidades artísticas. Son estas manifestaciones las que demuestran una relación cordial entre el estudiante invidente, compañeros videntes y profesor. Actitudes que constatan como verdadera y funcional la mediación que ejecuta este educador en la dimensión del *ser*.

Al inicio de la clase el profesor se queda en silencio mientras sus estudiantes se acomodan y se percatan de su presencia. Cuando están en silencio les recuerda que la base de la vida es el respeto y que así como él los respeta espera que ellos hagan lo mismo para con él. En ese momento un estudiante enuncia "si profesor disculpe nosotros sabemos que usted es todo bien."⁹⁸

⁹⁸ Véase ANEXO B. Diario de campo, 05 mayo de 2014.

El estudiante emprende una acción reparadora a través de la disculpa que emite a su profesor, pero este hecho lo enuncia en plural, *nosotros*, palabra con alto contenido de significación porque lanza el mensaje en nombre de todos los estudiantes, es un sentir colectivo. Un sujeto vocero se dirige a un objeto valor, la amistad y respeto del docente con la función de agente transformador del efecto que causó la acción descortés al profesor de grado noveno. En este caso, la disculpa hace alusión a la cortesía y respeto que siente el grupo de estudiantes por el sujeto mediador cuando reconocen el error de un comportamiento inadecuado con alguien que no lo merece porque de este han recibido confianza, respeto, cordialidad, comprensión y amistad.

En esta práctica pedagógica se ratifica que los estudiantes vierten valores positivos frente a la mediación del *ser* y manifiestan euforia por el afecto, control y sensibilidad que les provee el profesor para la vida personal, social y profesional.

Me gusta su forma de ser, que nos trata como iguales, usted no es un dictador y nos deja ser tal y como somos, por ejemplo: con usted uno puede hablar como entre parceros, en cambio, con otros profesores uno tiene que cuidar todo lo que dice y hace porque parecen militares". Otro dice "Sí profe esa forma de ser suya es lo mejor que usted tiene porque **nos valora como personas** no nos ve como menos o usted no se cree más." El estudiante invidente dice "a mí usted me ha enseñado mucho. A quererme, aceptarme y a que otros me acepten, le agradezco su empeño porque yo mostrara mis capacidades para el piano y el canto."⁹⁹

En pocas palabras, lo dicho por el sujeto de la enseñanza-aprendizaje en el discurso enunciado se verifica y comprende a través de la acción pedagógica como una consecuencia, producto de la convicción que tuvo al principio cuando toma la decisión de hacer algo, actuar, conjuntarse con la mediación inclusiva desde determinada dimensión, por tanto, se corrobora que la incompetencia para mediar en lo cognitivo lo lleva a ser agente transformador del *ser* en sus estudiantes, especialmente, en el educando invidente, quien agradece al profesor grado noveno su aceptación y reconocimiento social en la escuela. Prácticamente, todos los comentarios de los estudiantes coinciden en que el profesor es un

⁹⁹ Véase ANEXO B. Diario de campo, 05 noviembre de 2014.

excelente ser humano, los ve como iguales, valora, entiende y permite que sean ellos mismos. Es por esto que, los educandos halagan al docente con la expresión “no es un represor”. Como resultado, se aprecia una disforia frente al docente agresivo, autoritario, que se pone por encima de ellos. Para simplificar esa es la razón por la que le permitan al docente ser mal mediador de los procesos cognitivos pero buen amigo.

Por otra parte, la práctica pedagógica realizada por el profesor de grado noveno también evidenció su no-competencia en la mediación académica en un entorno de inclusión escolar. Las acciones realizadas para conjuntar a los estudiantes con el conocimiento referente al español y la literatura no encuentran peso ni valor en los educandos. En esta parte del proceso son críticos, contundentes y no sienten miedo o recelo para emitir abiertamente su desagrado frente a los momentos de la clase y las actividades programadas para la misma.

El profesor pregunta cómo les pareció el texto sobre lectura prehispánica que tenía pendiente, algunos estudiantes responden que es aburrido, que no entienden y que no lo leyeron todo. De pronto, el estudiante invidente dice mi mamá me estuvo leyendo ese documento y dijo que era muy largo y aburrido. Yo le puse cuidado en algunas cosas pero en otras me perdía (...). Seguidamente, pone un taller sobre el tema y pide que se realice individualmente. Sin embargo, el estudiante en condición de discapacidad visual debe hacerlo con un compañero que ya sabe cómo es la dinámica (leerle al invidente y luego copiar sus respuestas en la hoja).¹⁰⁰

Este fragmento producto de la observación de una clase del profesor de grado noveno funciona como argumento para corroborar la no-competencia de este sujeto por no saber-ser/hacer y no- poder-ser/hacer algo en la acción pedagógica para lograr una transformación positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes en condición de discapacidad visual, porque no se siente conjunto a las competencias necesarias para desarrollar dicha labor. Sin embargo, esta confesión es justificada por este educador con las culpas que atribuye al Ministerio de Educación Nacional, al colegio, a la universidad, entre otros, por ser

¹⁰⁰ Véase ANEXO B. Diario de campo 05 de mayo de 2014.

las instancias o agentes que, según él, deben conjuntarlo con el saber, poder, hacer su trabajo en la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar.

Lo dicho hasta este momento, confirma la postura equívoca del informante 2, profesor grado noveno, quien concibe su no-competencia culpando a otros. Postura que lo conduce a realizar un acto pedagógico sin planeación de las actividades, sin la implementación de herramientas didácticas que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje del estudiante en condición de discapacidad visual.

Para ilustrar mejor este asunto, es necesario entender que el mediador conduce a su estudiante al sometimiento o dependencia constante de otros, quienes deben leer y escribir por él. Lo peor del caso, es para el educando para quien esta situación se torna aburrida, tediosa y contradictoria por momentos, pero termina acostumbrado a que otros hagan sus labores, se habitúa y se limita en todos sus procesos cognitivos, ya que las pocas o nulas actividades de aprestamiento dibujan y enaltecen las barreras de la exclusión educativa, en suma, termina acrecentando las limitaciones y carencias del sujeto en formación porque cuando el profesor se inhibe lleva a su estudiante a ser un sujeto heterónimo debido a que no lo está formando para la autonomía.

Por otro lado, las acciones que emprende para conjuntar al sujeto invidente con la dimensión del ser demuestran que el quehacer docente se puede transformar siempre y cuando el sujeto agente de la acción así lo desee. Son evidentes los buenos resultados que obtuvo con la mediación que sí quiso realizar, desafortunadamente la identidad personal y profesional del educador marcan cada una de las etapas del proceso sistemático en el que se genera la enseñanza-aprendizaje. Son, precisamente, los valores que subyacen y dinamizan a esta identidad los que exponen un sujeto despreocupado, poco apasionado por la labor docente y sin esfuerzo intelectual. No empero, este sujeto no es carente de cualidades que lo lleven a reflexionar para emitir juicios de valor con respecto al hacer, a las transformaciones y junciones que debe realizar para considerarse un

auténtico agente del rol docente. Por esta razón, tiempo después, este profesor expone la preocupación que siente frente al trabajo que realiza, lo que en el análisis se toma como una disjunción posterior al estado de realización en el que este creyó encontrarse.

El profesor sanciona negativamente sus actuaciones frente al proceso cognitivo que lleva no solo con su estudiante invidente sino con la clase en general, pues sabe que su trabajo profesional no produce cambios positivos en todo su esplendor; precisamente, porque su objeto de valor no es la mediación pedagógica sino la conjunción laboral. Por ende, acepta la transformación de la acción con respecto al estudiante invidente y a su personalidad; sin embargo, esta no es suficiente porque moralmente es consciente de su no convicción e incompetencia. Comprensión que conduce al profesor de grado noveno a virtualizarse por momentos. Dicho de otro modo, en el discurso enunciado del sujeto se concibe un no-convencimiento, una contradicción que establece una *virtualización reflexiva* a la que Greimas denomina en el plano figurativo como la *renuncia* (al objeto).¹⁰¹

me veo vulnerable ante esta situación porque no sé cómo actuar y me cuestiono si lo que hago sirve de algo o estoy frustrando a ese sujeto en formación, ya que yo siento que solo lo incluyo desde lo emocional para que se acepte y lo acepten como persona, pero en los procesos de enseñanza-aprendizaje reconozco que no soy el mejor.¹⁰²

Por todo lo anterior, se observa que el informante 2, profesor de grado noveno, transita los dos modos, realizado y virtualizado. No obstante, las acciones pedagógicas que ejecuta para trabajar la dimensión del *ser* del sujeto en condición de discapacidad visual implica la existencia de dos programas narrativos paralelos correspondientes a la misma acción pedagógica, de manera que, en este caso el mediador de la enseñanza-aprendizaje se desplaza en el mismo plano narrativo entre la apropiación y la renuncia. Dicho de otro modo, devela una tensión en las formas de mediar, desde esta perspectiva, se entiende que existe un conjunto de

¹⁰¹ GREIMAS, A. J. DEL SENTIDO II: Ensayos semióticos. Madrid. Editorial Gredos. 1989, p.p. 43-44.

¹⁰² Entrevista a profundidad informante 2.

características en cada acción del acto mediador que lo hacen diferente de acuerdo a la actividad o comportamiento de la persona que ejecuta la acción generando gradientes o variaciones que determinan la magnitud en cuanto a eficacia y cumplimiento de la normatividad de la inclusión educativa en la mediación didáctica.

Lo más importante es comprender que son precisamente estas variaciones las que establecen o encarnan un valor distinto al *ideal* permitiendo hallar u observar puntos medios, nulos o altos que indican la distancia del objeto valor mediación inclusiva frente al punto de referencia inclusión educativa o estudiantes incluidos. Definitivamente, la junción con el objeto valor, mediación inclusiva, puede hallarse parcializada como en el caso del informante 2, profesor de grado noveno, debido a que el estudiante está sujeto a la suficiencia, quehacer o competencia de su mediador.

2.1.2.1. Actuaciones del educador de 0°,9°y 11° según el educando. A continuación, se observan las concepciones que el enunciadore invidente tiene sobre el educador. Por eso, se presenta y describe en un primer momento cómo es configurada la maestra de preescolar desde la óptica de su estudiante, tanto en el discurso como en la práctica. Seguidamente, se hace lo mismo con los profesores de 9° y 11°.

Como ya se mencionó este análisis tiene en cuenta el discurso enunciado por **el actor estudiante de preescolar** porque en él se develan los vestigios de la experiencia individual a la que se ha visto enfrentado con la práctica educativa. En consonancia, el estudiante en condición de discapacidad visual configura desde la categoría del ser su saber sobre la inclusión, las competencias de un mediador incluyente y de un educando que está siendo incluido.

Por lo anterior, este sujeto en formación (estudiante de preescolar) construye o caracteriza la identidad del actor maestra bajo la idea de mediador competente, lo

que reivindica el *ethos* profesional del sujeto, quien queda caracterizado por un modo de hacer conforme a la ética, la normativa educativa y lo esperado por el niño o la sociedad en el marco de las creencias y costumbres frente a lo que debe ser y hacer un educador. En este punto, se comprende que la identidad es producto de una sanción que implica un cúmulo de tradiciones culturales que transita entre lo público y lo privado, es decir, entre la acción y la conciencia.

Lo anterior, ayuda a comprender que_a través de la identidad discursiva también se configura identitariamente a un sujeto porque esta se determina a partir del discurso de sí mismo y de los enunciados de otros. Si la identidad se construye a través del discurso es necesario mirar los elementos que están relacionados con ella, para esto se toma como punto de inicio lo que A.J. Greimas y J. Courtés dicen sobre la identidad “principio de permanencia que permite al individuo permanecer el “mismo” “persistir en su ser” a lo largo de su existencia narrativa, a pesar de los cambios que provoca o sufre”¹⁰³

De esta manera, la identidad se opone a la igualdad al designar rasgos sémicos que tienen en común dos o más objetos pero son estos mismos rasgos el principio de identificación que los hace distintos. Esta es la razón por la que estos semiotistas exponen que la identidad se halla en la existencia narrativa y en la permanencia de un actor discursivo sin importar los cambios que sufre o el discurso donde está inscrito, es decir, la anaforización permite identificar un actor en todos los instantes de su existencia discursiva. ¹⁰⁴

En ese sentido, los rasgos distintivos del plano de la expresión y del contenido establecen el principio de permanencia que configura la identidad, determinación que instaura el equilibrio entre la visión que se tiene de sí mismo y lo que dicen los otros. En pocas palabras, los modos discursivos, narración y argumentación, son

¹⁰³ GREIMAS, A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I. Madrid: Editorial Gredos. 1990 p, 212

¹⁰⁴ GREIMAS, A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I. Madrid: Editorial Gredos. 1991 p, 213

determinantes en la construcción identitaria de los sujetos, ya que los modos discursivos le permiten a este conformarse y definirse a sí mismo a través del discurso narrado, para luego, ser leído, configurado y definido por alguien más. De ahí, la importancia de observar la construcción identitaria que el estudiante invidente de preescolar hace de su maestra debido a que esta presentación determina si se mantiene la singularidad y particularidad del sujeto mediador o desde la visión del estudiante invidente esta cambia.

En relación a lo anterior, el estudiante de preescolar enuncia en su discurso lo siguiente sobre su maestra “La maestra es buena porque me enseña muchas cosas siempre. Ella en el salón me enseña a escribir y a leer. Echar colores. Me enseña a ir solo al baño. Me dio un bastón para caminar. Me dice que debo compartir con los niños. Me regaña si no como solo. Es responsable y le gusta la puntualidad”.¹⁰⁵ Teniendo en cuenta lo dicho por este estudiante se aprecia una visión positiva de él hacia su maestra al calificarla como “buena” adjetivo que hace alusión a la bondad, agrado y gusto que siente el niño (sujeto de la enunciación) por el sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje (actor) tanto a nivel personal como en el de sus actuaciones.

Asimismo, este educando presenta las actuaciones de su maestra configuradas en dos perspectivas, la primera, establece una maestra que enseña diferentes cosas en el plano académico como escribir, leer y colorear, la segunda, está enfocada en lo personal y en la aprehensión de saberes propios de su discapacidad visual como la comprensión y utilización del espacio con la intención de que aprenda a ir solo al baño, para ello, lo dota con una herramienta táctil, el bastón, que permite al estudiante entender en qué tipo de superficie se está moviendo, su ubicación y desarrollar autonomía, esta última se reitera con el llamado de atención de la maestra hacia su estudiante cuando no come solo.

¹⁰⁵ Entrevista a profundidad estudiante 0°.

Entonces, la educadora emprende acciones manipuladoras¹⁰⁶ encaminadas a lograr un estudiante independiente, capaz de enfrentar y resolver cualquier situación tanto en su vida académica como personal. Courtés presenta la manipulación como un “hacer realizar un acto o intervención” afirmación que se armoniza con el hacer o intervención de la maestra cuando le insta al niño el deber de compartir e interactuar con sus compañeros videntes para que se establezcan lazos e interacciones sociales durante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y contribuir en la construcción de la identidad del alumno.

Todas estas observaciones que el niño en condición de discapacidad visual emite de su maestra, a través de su discurso, esbozan la comprensión de una autoridad (la de la maestra), la tolerancia (entre el niño, la maestra y los compañeros) y respeto mutuo entre estos actores. Entonces, es inevitable pensar que ese calificativo de “buena” el estudiante lo otorga porque percibe una formación o saber en su docente durante el quehacer procedimental.

Aunque sea obvio que este niño no comprenda el concepto de lo cognitivo y procedimental sí vivencia actividades que lo hacen creer que su maestra sabe cómo hacer para que él aprenda. En pocas palabras, el niño hace evidente las figuras que caracterizan al mediador del acto educativo cuando destaca las necesidades propias del estudiante y los recursos y materiales que utiliza la maestra. En este punto cabe destacar que el orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje es un sujeto estratégico y modelador debido a que se encuentra modalizado por el saber/poder/ hacer que le permite poder/hacer/saber para hacer/hacer a otros.

En resumen, la concepción y práctica de la informante 1, maestra de preescolar, presenta una coherencia en el *ser* y *hacer* de este sujeto en la mediación didáctica de inclusión, pues es evidente que ella coopera en el aprendizaje de su estudiante

¹⁰⁶ Según Greimas y Courtés la manipulación se caracteriza por una por ser una acción del hombre sobre otros hombres para hacerles ejecutar un programa dado, un “un hacer-hacer” que se inscribe en la dimensión cognoscitiva. Diccionario Razonado toma I pág. 251.

a través de sus actuaciones porque manipula al estudiante para que adquiera la capacidad para hacer o actuar, es decir, logra que el niño asuma desafíos y se vuelva autónomo. Por tanto, ese es el niño incluido, ese que llega a un estado de realización donde se nota su autoregulación y la de su maestra que decide por sí misma hacerse competente, lo que se toma como un compromiso ético y humanístico.

Por otro lado, en el discurso del **estudiante de grado 9°** se hallan rasgos distintivos que develan la concepción que este educando tiene del sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje, en este punto es necesario aclarar que el aprendiz habla de un mediador femenino aunque en realidad es un sujeto de género masculino, según este informante esto es una estrategia o mecanismo de protección para preservar su identidad:

El profesor sabe mucho de inclusión. El profesor hace lo que puede para estar al pendiente de mí, por eso me pone a trabajar siempre con alguien, me lee y aunque él no me da las guías en braille eso no es de gran significancia porque en mi casa las paso al computador y este me las lee, entonces no es tan relevante el braille y cuando la guía se trabaja acá en el colegio un compañero la lee por mí y yo le digo qué debe copiar en la hoja; fácil y lo importante es que siempre hay alguien que la profesora pone para que me ayude y trabajo igual que los demás; pienso que para ella soy importante en el aula de clase.¹⁰⁷

En este enunciado se aprecia que el estudiante en un primer momento representa al profesor como un mediador eficaz y sabio en el quehacer de la inclusión. Sin embargo, posteriormente, lo presenta como un sujeto que “hace lo que puede”, esta relación ambigua y contradictoria que enuncia el estudiante es producto de la representación identitaria del educador durante al acto mediador, debido a que la identidad enmarca

relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o ser distinto, el reconocimiento

¹⁰⁷ Entrevista a profundidad estudiante 9°.

social y, lo que no es menos importante el sentido de pertenencia en los contextos educativos.¹⁰⁸

De modo que cada una de las relaciones y elementos que subyacen de la identidad del docente se convierten en un referente en el estudiante, quien tiende a reproducir las mismas estructuras o modelos, de ahí que, el educando acepte y valide positivamente la imagen de un profesor que desempeña su labor de cierta forma y hasta determinado punto indicando que no posee todas las habilidades para ejecutar acciones llevadas al máximo de eficiencia en su labor docente dentro del proceso de inclusión escolar.

Igualmente, este principio desencadena y hace visible en el discurso de este adolescente, en proceso de formación, un conformismo al expresar que no le importa que las guías no estén en braille porque siempre hay alguien que le lee o en última instancia el computador lee por él y otros escriben por él. Cada una de estas expresiones constituyen un sujeto dependiente, aunque no sea consciente de ello, y al profesor como un sujeto cargado de imaginarios y creencias culturales que cobran sentido y se legitiman a través de las actuaciones de su enseñanza-aprendizaje al concebir al estudiante en condición de discapacidad visual como un ser dependiente de otros. Esta postura es explicada por Greimas como una manifestación de los saberes y enunciaciones colectivas en las producciones individuales.¹⁰⁹ Son estas situaciones las que llevan a este sujeto aprendiz a considerar que la lectura y escritura en braille no son importantes en su vida académica y cotidiana.

En consecuencia, el estudiante de grado noveno concibe a su profesor como un mediador del aprendizaje funcional, práctico y valioso para su desarrollo personal porque lo integra socialmente cuando lo pone a trabajar con otros compañeros,

¹⁰⁸ COLL, César & FALSAFI, Leili. Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona: España. Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre 2010. p. 17-27. Fecha de entrada: 01-07-2009. Fecha de aceptación: 0-04-2010. Consultado en línea 14 de abril de 2017 en <http://www.revistaeducación.educación.es/re353/re353.pdf>

¹⁰⁹ GREIMAS Algirdas J. Sémiotique et sciences sociales. Paris: Seuil, 1976. p. 51-52.

asimismo, en el ámbito educativo el estudiante argumenta que le facilita todo; son estas razones las que llevan al educando a configurar como actor facilista a su profesor. Él como mediador está moldeando en este estudiante la pereza, el conformismo, la ignorancia, y la apatía. Argumentos que cobran sentido para este discente cuando este hace visible en la práctica o acto pedagógico una supuesta dedicación e importancia por parte del profesor hacia él en el aula de clase, hecho que conduce al estudiante de grado noveno a mostrarse eufórico¹¹⁰ por el modo de ser y actuar de su docente en la mediación inclusiva.

La alusión al concepto de euforia remite a un “término positivo de la categoría tímica que sirve para valorizar los microuniversos semánticos transformándolos en axiologías; disforia se opone a euforia”¹¹¹ De esta forma, el estilo de vida que está llevando en la práctica pedagógica este aprendiz privilegia el modo de hacer del mediador del aprendizaje al valorar positivamente la práctica de los actuantes. En este punto, cabe recordar a Aristóteles “El hombre es un animal racional”¹¹² frase representativa de la historia humana que permite hallar relaciones coherentes entre lo enunciado por este gran filósofo y el estudiante antes descrito. Si el actuar de los seres humanos está condicionado por la razón hay momentos en que este postulado se modela para dar paso al actuar generado por los hábitos aprendidos y la voluntad que conducen al sujeto a proceder de forma contraria a la razón, es decir, el estudiante comprende que algunas de las acciones desarrolladas en el acto pedagógico no son coherentes y eficaces para su aprendizaje.

Sin embargo, el educando valida cada una de estas acciones eufóricamente porque su misma racionalidad le dice que dicha situación es cómoda, funcional y le provee un estado o zona de confort. Entonces, este estudiante se presenta como un ser humano que se rige por la lógica que haya en el hacer develado del acto educativo en el que se encuentra inmerso. Por tanto, al no generar

¹¹¹ GREIMAS, Argidas & COURTÉS, Joseph. *Semiótica. Diccionario Razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo I. Madrid: Editorial Gredos, 1991. p. 166.

¹¹² GARCIA PEÑA, Ignacio. *El Animal racional: breve historia de una definición*. En: *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. Vol. 27 (2010): 259-313. ISSN: 0211-2337. Extraído el 07 de agosto de 2015. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/viewFile/ASHF1010110295A/4605>

conocimiento reflexivo, es prácticamente imposible que un sujeto abandone la ignorancia.

Finalmente, se toman las ideas o concepciones que el **estudiante invidente de 11°** tiene respecto a su profesor tanto en el *ser* como en el *hacer*. Por tanto, el estudiante de grado once enmarca al mediador de la enseñanza- aprendizaje de la clase de español como un profesor, categoría que se asemeja con la del estudiante de noveno y con la concepción que estos educadores de grado noveno y once presentaron de sí mismos.

Este concepto devela esquemas de representación que son el resultado de un grupo social específico (estudiantes en condición de discapacidad visual de una misma institución educativa, con un grupo de docentes de la misma área), pero son justamente cada uno de esos actores los que configuran, develan y explican lo que puede considerarse la realidad que viven o experimentan los sujetos en la práctica. Es decir, la experiencia encarnada o *corporeidad* de Merleau Ponty, quien promueve que esta es el sentido del cuerpo, la posibilidad de percibir en y con el cuerpo. Es esta conciencia corporal la que permite una capturar del entorno y comunicarnos con él, una unidad significativa y funcional creadora de sentido.¹¹³

En consecuencia, en el discurso afloran los símbolos que engendran los estereotipos que constituyen la otredad o mirada que damos a los demás a través de patrones que se ponen en marcha y se ratifican constantemente como lo aceptado o viceversa. Enrique Carretero Pasín, reitera la existencia de un *cemento colectivo* que constantemente incita a la transformación de la multiplicidad en unidad, un ligamento de congruencia global que asiduamente es reavivado, donde la cohesión social reposa en una matriz más imaginaria que propiamente real. El «imaginario social» es concebido como «*centro simbólico*» que tendría que ver con las «*articulaciones de sentido últimas*», dotando de una

¹¹³ PONTY, Merleau. Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península. 1975. WALLERSIE. [N, Immanuel (cood.) Abrir las ciencias sociales, México: UNAM CIICHI Siglo XXI, 1996 Anthropos, suplementos, No. 45, Barcelona 1990.

sólida inteligibilidad a la totalidad del acontecer y de la praxis cotidiana, procurando una «*homogeneidad de sentido*» a lo social.¹¹⁴

Lo anterior permite encontrar en el discurso del estudiante de grado once una referencia importante para describir a su educador, pues lo posesiona dentro de la categoría de “profesor” y le proporciona unas características específicas cuando enuncia:

El profesor saluda, hace la oración, explica el tema, nos dicta... El profesor no inventa cosas nuevas; ahora lo que nunca me ha parecido es que no salimos de la Edad Media todo el tiempo; dictan lo mismo desde que estoy en noveno... Cuando él me conoció actuaba diferente conmigo, se preocupaba más y mostraba más interés hacia mí no sé qué pasó que dejó de hacerlo, se despreocupó y ahora soy invisible para él, parece que al principio yo era algo raro y novedoso ahora no, él se acostumbró a mí y a mi discapacidad, tal vez, ya no le llamo la atención... es que antes me sacaba de clase en las horas libres y me explicaba de forma personalizada pienso que antes había más conciencia hacia mí, me prestaba más atención.¹¹⁵

A través de este discurso se visibiliza que el sujeto en condición de discapacidad visual (estudiante grado once) configura a su docente como un profesor que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido dos momentos, el primero cuando se conocen y el mediador del aprendizaje intenta realizar acciones que permitan el acrecentamiento de las competencias lecto-escritoras en su aprendiz. Este suceso es constituido por el estudiante como el “ideal”, eficiente y apropiado para el acto pedagógico porque en ese lapso de tiempo el educador mostraba interés, preocupación y hacía diferentes actividades personalizadas que permitían una conjunción con el conocimiento, es decir, era un sujeto manipulador que había establecido un contrato fiduciario con su estudiante en el acto pedagógico, lo que indica satisfacción por parte del aprendiz.

Sin embargo, en un segundo momento, el sujeto mediado cambia esa percepción positiva que tiene del mediador cuando enuncia que el profesor “no inventa cosas

¹¹⁴ CARRETERO PASÍN, Ángel. Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. Tesis de doctoramiento. Universidad de Santiago de Compostela. 2001.

¹¹⁵ Entrevista a profundidad estudiante 11°.

nuevas, no sale de lo mismo". En el discurso de este estudiante de grado once, se evidencia, en un primer momento la satisfacción y agrado por el sujeto mediador debido a que el educador se muestra interesado en su condición de vulnerabilidad, esta idea es entendida por el estudiante cuando enuncia que el docente se manifiesta motivado para realizar acciones que lo conjunten con el aprendizaje. En contraste, este principio de solidaridad planteado inicialmente por el estudiante no perdura en la categoría espacio-tiempo.

Por el contrario, surge un posible cansancio del educador frente a la actividad mediadora, que requiere de constancia, perseverancia y trabajo extra que no está dispuesto a realizar. Haciendo evidente la incompetencia del docente al no ser capaz de responder a las necesidades educativas especiales que presenta el estudiante. Por ello, se muestra indiferente, reticente y distante del caso específico. En consecuencia, adopta la posición facilista de poner a otros a trabajar con el sujeto en condición de discapacidad visual o a que otros hagan por él lo que el mediador del acto educativo no puede o no quiere hacer.

El *ser* de cada uno de los educadores y estudiantes permitió conocer sus competencias en el *hacer* o práctica educativa en el entorno de inclusión escolar porque cada uno de estos sujetos participó de una u otra forma en el desarrollo del acto educativo con acciones diversas y con sentido propio, pero este sentido está condicionado a la convicción que tenga cada actor frente al hacer y modo de ser. Dinámica que se comprende en este análisis al observar las convenciones discursivas sobre cómo deben actuar estos sujetos en medio de la normativa educativa que regula la inclusión escolar y cómo son y hacen en la práctica.

A partir de este ejercicio que expone la representación del ser y las actuaciones de cada uno de estos sujetos en la mediación inclusiva se hallan las valoraciones emitidas por cada actor. Estas valoraciones muestran cómo los educadores definen a su estudiante con un adjetivo y viceversa, pero este calificativo se convierte en una sanción que representa estados, modos y transformaciones, al

mismo tiempo que permite moralizar el actuar de estos sujetos en la mediación inclusiva.

Para ello, la siguiente tabla expone las categorías de maestra, profesor y estudiante como elemento que permite ubicar en el discurso de cada actor la valoración y sanción que estos realizan para moralizar el actuar, las transformaciones y problemas morales como la responsabilidad, el deber, la solidaridad y la libertad, que permean el quehacer educativo.

Tabla 8. Representación del ser/hacer de los actores en la mediación inclusiva según su propio discurso

<i>Valoración/sanción del actor educador Sobre su educando.</i>	<i>Valoración/sanción del actor educando Sobre su educador.</i>
Maestra: consentido, capaz. Profesor grado noveno: Perezoso Profesor grado once: Dependiente	Estudiante preescolar: Buena Estudiante grado noveno: Facilista Estudiante grado once: Desinteresada

2.1.2.2. Actuaciones del educando según el educador. A continuación, se esbozan las actuaciones de los educandos desde la perspectiva del docente. En este caso, solo se estudian las actuaciones de los estudiantes de grado noveno y once, dado que, en el apartado dedicado a la competencia de educadores y educandos se realizó un análisis riguroso enfocado, exclusivamente, a las actuaciones del aprendiz de preescolar desde la perspectiva de su maestra y viceversa.

Para dar coherencia al análisis, este apartado esboza la visión o concepción de los educadores sobre las actuaciones de sus estudiantes en la mediación didáctica inclusiva, teniendo en cuenta que, en la sección anterior se vislumbra la visión o concepción de los educandos este estudio permite observar, contrastar y

configurar las representaciones sociales que emergen de la concepción y práctica de estos sujetos, docentes y estudiantes en un entorno de inclusión educativa.

En este orden de ideas, el análisis se inicia tomando la **concepción del informante 2, profesor grado noveno, con respecto a su estudiante en condición de discapacidad visual**. Quien a través de sus reflexiones personales en torno al tema en cuestión considera que un estudiante invidente en grado noveno debe tener las mismas habilidades y competencias que los demás:

Debe ser responsable, interesado en el conocimiento, autónomo, capaz de comprender y analizar textos literarios, de opinión e imagen, etc., tener capacidad para argumentar al oral y al escrito, ser un ser social...En el caso de los estudiantes invidentes ya deben mostrar habilidades de pensamiento para asociar, jerarquizar, inferir, comparar, clasificar y ordenar; eso es lo ideal.¹¹⁶

Es evidente que el profesor de grado noveno, enuncia las características que debe tener un estudiante ideal (vidente o invidente), sin embargo cuando este mediador del aprendizaje hace alusión a su aprendiz comenta lo siguiente:

El estudiante muestra poco interés por el español... Él estudiante invidente es dependiente de otros personas que le ayudan en todo, es perezoso... La familia tampoco hace mucho y quieren que uno les pase el hijo, tratan de generar lástima en el profesor y dicen: "es que él no puede perder". Sin embargo, valoro que el estudiante invidente es bueno haciendo intervenciones orales, es fluido y le gusta participar en clase, en eso es autónomo. Es buen compañero, es aceptado, lo acompañan, lo llevan, lo traen, se le complace en todo... Sin embargo, el tiempo con él es el mismo pero el trabajo es doble, y yo lo que veo es que viene con dificultad en la coherencia de sus escritos, le falta práctica en la escritura y sabe poco, no tiene buen trabajo en lectura y escritura del braille. Por tanto, lee y escribe como niño de primaria, por eso, siempre hay alguien que le realiza esos procesos tanto acá como en la casa¹¹⁷

En el discurso enunciado se aprecia una relación singular entre las deficiencias académicas o fracaso escolar del estudiante y la culpabilidad que el docente le adscribe al aprendiz y a su familia, es decir, da a entender que toda la responsabilidad de las fallas cognitivas, modales y potestivas del sujeto mediado son causa del descuido, pereza y poco interés de este. Caso típico donde la

¹¹⁶ Entrevista a profundidad informante 2.

¹¹⁷ *Ibíd.*

víctima se convierte en victimario, fenómeno que le permite al profesor explicar los hechos y recriminar al otro, sujeto aprendiz, para salvar responsabilidades y protegerse de las implicaciones que trae su incorrecto pensar y proceder en el acto educativo.

Para Juan Manuel Escudero Muñoz y María Teresa González pedagogos “La lógica dominante que lleva a culpar a las víctimas de sus fracasos... está en la base de la exclusión educativa; se manifiesta en determinadas políticas que, incluso, cuando pretenden incluir, solo lo hacen de forma insuficiente.”¹¹⁸ De hecho, lo enunciado hasta este momento, permite observar que ni el docente, ni el sistema educativo están garantizando el acceso a la educación de calidad debido a que estos actores simplifican el problema para no hacer evidente que el origen del mismo se halla en las dimensiones del *ser* y del *hacer*, relacionados intrínsecamente con el *ethos* profesional del sujeto mediador. Mientras ellos no sean conscientes de la situación para erradicar las falencias no hay idoneidad del profesor al interior de las dinámicas escolares.

Prosiguiendo el análisis, se toma la percepción que tiene **el informante 3, profesor de 11° respecto a su estudiante invidente**, con el objetivo de exponer cómo el mediador de la enseñanza valora en términos de competencia y práctica a su aprendiz. Para ilustrar mejor este asunto se debe recordar que este educador, anteriormente, en el capítulo dedicado al análisis de las competencias del mediador, se configuró como incompetente para mediar en un entorno de inclusión escolar. En concreto, demostró no emprender acciones de ninguna índole para realizar un acto pedagógico coherente que beneficie a los sujetos en condición de vulnerabilidad.

Dicho esto, llama la atención que cuando es interrogado sobre su aprendiz este emite conceptos desfavorables o negativos como cuando enuncia que es un

¹¹⁸ ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel & GONZÁLEZ GONZÁLEZ María Teresa & Otros. *El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas*. En: REVISTA IBERO-AMERICANA EDUCACAO. N.º 50 (2009), p. 41-64.

incapaz cognitivamente. Esta afirmación convierte al mediador de la enseñanza-aprendizaje en un anti-sujeto que define al “otro” como un sujeto sin las habilidades necesarias para estar en el último grado de la educación media vocacional colombiana, 11°, ahora bien, la postura del profesor lo convierte en anti-sujeto por plantear una contradicción dentro del acto pedagógico, ya que, el sujeto aprendiz construye su identidad a través del sentido que halla en la práctica educativa, es decir, en la mediación que realiza el profesor porque las identidades se edifican conjuntamente. Dicho lo anterior, se explora la concepción que el informante 3, profesor de 11° enuncia en su discurso sobre su estudiante invidente

Cuando me di cuenta que ella tenía esa situación de ceguera también me percaté de otro problema, **la actitud** de ella. Yo no sé si a ella no le gusta el colegio, o no le gusta estudiar porque ella es muy inteligente, pero no le gusta trabajar, es una niña que para que trabaje toca puyarla y ya está grande es una señorita...ella no tiene las capacidades para estar en grado once, tiene unos problemas muy específicos como dificultades para leer braille, incluso para leer lo que ella misma escribía, ella no tiene el tacto tan desarrollado, ella no puede leer rápido ni despacio en este momento, mejor dicho enfrentaba unos problemas que no debería tenerlos para undécimo. Yo hablé también con la mamá y **la señora también la disculpa mucho**, y también yo creo que por eso esa es la actitud de ella, esa chica no se esfuerza mucho, no tiene competencias lecto-escritoras y eso es **culpa del colegio y de la Secretaria** de Educación ya que ninguno nos capacita ni dan material, ni hay impresora braille. Además, como le dije también es **culpa de la mamá** que la escusa y le tiene lástima.¹¹⁹

Cada una de estas apreciaciones realizadas por el profesor de grado once en su discurso representa, según este, un aprendiz no competente porque no posee las habilidades propias para la vida académica como son los procesos de lectura y escritura acordes o propios de un estudiante que cursa grado once. No obstante, deja entrever que la culpa es compartida entre la institución educativa, la Secretaria de Educación y la madre del estudiante; todos son considerados anti-sujetos o responsables directos de los problemas cognitivos y actitudinales del educando a través de su vida escolar. Concepciones que en ningún momento permiten observar que el educador se constituya o se reconozca anti-sujeto en relación a las carencias de su estudiante y las no competencias suyas en el acto pedagógico.

¹¹⁹ Entrevista a profundidad informante 3.

Es decir, este sujeto no es consciente o no quiere mostrarse consciente de que el problema no lo excluye, todo lo contrario, este profesor, en este momento, es el mayor problema, sus acciones no transformadoras impiden el desarrollo cognitivo e influyen en el componente actitudinal, el *ser* del estudiante en condición de discapacidad visual, que en este caso necesita de la ayuda y compromiso del mediador para cimentar y acrecentar su cognición debido a que la culminación de este grado es la apertura a un mundo de posibilidades: la universidad, la independencia, la estabilidad y la conformación de metas y logros sociales, familiares y profesionales.

En consonancia con este pensamiento, se comprende la importancia de que el educador asuma la mediación como una experiencia de aprendizaje donde él actúe como apoyo a cualquier tipo de problemática que se pueda presentar en el acto pedagógico. De ahí, que la relevancia de su papel sea desarrollar estrategias y acciones que permitan al aprendiz conjugar el saber con sus propósitos a futuro, pero como es de suponer el conocimiento y la motivación no son suficientes para un estudiante en condición de discapacidad visual si este no se proyecta y se siente como un sujeto independiente y autónomo.

Se puede inferir entonces que cada una de las contradicciones desfavorables enunciadas en este análisis se establecen cuando el profesor de 11° no advierte que la representación del *ser-hacer* de su aprendiz es producto del panorama desolador e indolente que ha vivido este estudiante con necesidades educativas especiales a lo largo de su vida escolar, en pocas palabras, la actuación de los mediadores en el acto pedagógico es el factor determinante de los logros no alcanzados a nivel cognitivo, procedimental y emocional porque ninguno asumió un compromiso. Para contrarrestar la antítesis se necesita un educador comprometido y apasionado con su quehacer. Cabe resaltar que son actitudes las que envisten de poder al mediador del acto educativo logrando que un sujeto heterónomo se transforme en uno autónomo sostenible de sí mismo y capaz de desdibujar sus carencias y limitaciones.

Por todo lo anterior, la mediación inclusiva no es un objeto valor para el informante 3, profesor de grado once, porque no se ve como un agente importante dentro o para el acto pedagógico, sino como un sujeto de estado que todo lo sabe, pero que no actúa aun sabiendo de los problemas o dificultades que presenta su aprendiz invidente. De este modo, se entiende que no presuponga al estudiante en condición de discapacidad visual como destinatario de sus acciones manipuladoras y, contradictoriamente, ignore su papel de agente transformador.

Por lo general, un acto donde se omite el compromiso tanto a nivel personal como profesional, como es el caso del profesor de grado once, se incurre en un movimiento perpetuo en el que siempre se adjudican culpas a terceros como reacción a carencias cognitivas y actitudinales, para Abraham D. Spierling¹²⁰ es un mecanismo de defensa donde el sujeto que no puede evitar la situación amenazadora recurre a proteger su integridad. Mecanismo que permite al profesor emplear una acción manipuladora de tinte normativo, es decir, recurre a ideas políticamente aceptadas, en este caso, por el gremio educativo donde las instituciones escolares y el gobierno deben garantizar y velar para que todo el sistema funcione.

Naturalmente, el discurso enunciado por este profesor de grado once sobre su *ser* y *hacer* permite reconocer en este actor una *identificación enunciativa*, a lo que Greimas y Courtés denominan como la instancia que marca la tensión y continuidad sintáctica. Estos elementos configuran la identidad del sujeto pero asumida por un observador que enjuicia o evalúa la coherencia y persistencia de los roles aceptados por un mismo actor.¹²¹ Puede decirse que los motivos presentados por este educador de grado once para desligarse de su responsabilidad frente a su formación académica, la cual, es concomitante con su *ethos* profesional y con su individualización son elementos que constituyen las

¹²⁰ SPELLING, Abraham. Psicología simplificada. México, D.F. Cia. General de Ediciones. S.A. de C.V. 1964. p. 162.

¹²¹ GREIMAS A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. Madrid, 1991. Editorial Gredos. pág. 135-136.

isotopías figurativas y temáticas equivalentes a su identidad. Por tanto, es el profesor de grado once en cada uno de sus enunciados el que hace referencia a un “no-yo” culpable, pero no son los mismos enunciados los que aluden a esta situación sino que es la misma complejidad narrativa en donde se hallan inmersos estos enunciados la que causa el efecto de ocultamiento de la identidad del profesor, eso es lo que este cree, al mostrarse fuera de la narración y centrarse en el “otro” como culpable de su no-competencia para mediar en un entorno educativo con estudiantes en condición de discapacidad visual.

Igualmente, esta postura narrativa que remite a comprender al *otro* (colegio, Secretaria de educación, MEN, padre de familia) como un actor que establece la salida a la disolución del sujeto (profesor de grado once) en la *impersonalidad de la trama o en el acontecimiento puro* son el elemento isotópico y constitutivo, una vez más, de “las carencias cognitivas y faltas del *sí mismo*, con su propia existencia”¹²² Esto demuestra que este docente se encuentra en una espera latente para recibir esas competencias de las cuales se encuentra disjunto. Situación que permite comprender una relación de reciprocidad entre recibir conocimiento para otorgar ese conocimiento a otros (estudiantes invidentes). Esta situación es discutible si se sitúa a este profesor dentro del sistema educativo nacional de Colombia porque al estar imbuido en este se rige por un sistema de valores que constituyen la mediación pedagógica inclusiva.

En síntesis, la estrategia de este profesor de presentar a través de su identidad narrativa a la madre de la estudiante invidente como un agente causante de las carencias e incompetencias a nivel cognitivo y procedimental resultan ser el producto de las percepciones que tiene el docente de su experiencia, esa en la que no halla conexión con su saber-hacer dentro de la mediación inclusiva, por la cual, su juicio reflexivo no va más allá de observar y adjudicar culpas. Esta delegación en otro de la responsabilidad propia es susceptible de ser cuestionable

¹²² BONYUAN, Marcelo Eduardo. Paul Ricoeur: Yo e identidad en el marco de sí mismo como otro. Revista Borradores-Vol. X/XI- Año 2009-2010.

por ese sistema de valores que constituyen la mediación pedagógica inclusiva, donde el acto mediador del profesor debe fundarse en la necesidad y apertura para construir porvenir e independencia absoluta al estudiante tanto vidente como invidente.

Este tipo de alusiones que donan el pecado y la culpa a otros es producto de un marco de referencias cultural que subyace de las creencias de este profesor, donde considera que siempre debe existir alguien o algo que lo conjunte con el saber sobre la inclusión escolar. Es decir, no es asunto suyo buscar ese saber que lo haga competente como sí ocurre con la maestra de preescolar, o una idea instaurada culturalmente donde las personas con discapacidad visual no son independientes y no pueden acceder al conocimiento en todo su esplendor por tener una limitación, noción que remite a imaginarios sociales.

En ese orden de ideas se halla un vínculo con el *miedo* expresado en el discurso cuando enuncia “No jamás se le capacita a uno para trabajar con estos chicos y ni siquiera hay un aviso que uno va a trabajar con niños invidentes y yo jamás había trabajado con niños invidentes.”¹²³ Ese que le produce al mediador de la enseñanza-aprendizaje interactuar en el acto pedagógico sin poseer el saber cognitivo y procedimental; un agravante que contribuye a ese miedo es la inexperiencia. Basta con afirmar que el no haber mediado antes una práctica educativa en un entorno de inclusión escolar equivale a exponer o argumentar su temor y emitir el precedente que consiste en: no sabe-no puede y no tiene lo que requiere la práctica pedagógica permeada por las políticas de inclusión educativa. Esto funciona como una especie de excusa o justificación de su quehacer en la práctica y ratifica su judicación negativa a la Secretaria de Educación de Bucaramanga, al colegio, al padre de familia y al estudiante.

Está claro que la mediación inclusiva se torna conflictiva cuando el mediador del acto educativo no es competente para llevar al sujeto aprendiz a desarrollarse

¹²³ Entrevista a profundidad informante 3.

dentro de una práctica igualitaria significativa y promotora de una identidad dotada de autocontrol y autonomía, ideales de la educación inclusiva. Sin embargo, al verificar lo enunciado en el discurso de este profesor de grado once se encuentra que en un primer momento intenta hacer algo por el estudiante:

la buscaba una hora, yo la sacaba del salón y le explicaba los temas a ella aparte. En clase yo la ponía a trabajar con otra compañera. Trataba de estar pendiente de ella, de que trabajara. Me tocó así, sacarla aparte para irle explicando y hacer material solo para ella.¹²⁴

Esto equivale a decir que el profesor de grado once intenta realizar acciones propias de su quehacer como docente para ayudar a la estudiante a conjuntarse con los saberes propios de la asignatura, Español y Literatura, y hace alusión a un elemento crucial el material didáctico, pues, este docente dice elaborarlo especialmente para su estudiante. Al comparar lo dicho en su discurso con el postulado de la inclusión emitido por el MEN se hayan grandes concordancias, por ejemplo, es fundamental adaptar el currículo y flexibilizar la práctica por medio de estrategias como las que menciona el profesor de grado once cuando dice que trabaja de forma individual con la estudiante a manera de asesoría personalizada o en el momento en que se dedica a fabricar material exclusivo para ella donde la pone al nivel de los demás porque aunque ese material esté direccionado solo a esta no difiere de la temática trabajada con el grupo.

En estos comentarios el profesor de grado once presenta las acciones que dice realizar con la estudiante en condición de discapacidad visual y, discursivamente, dejan entrever que sí está realizando el proceso de forma coherente y que no es tan cierto que no pueda y que no sepa cómo actuar frente a esta labor pedagógica que la aqueja. ¿Será que este profesor no es consciente de sus competencias? o simplemente ¿pretende hacer-creer en su discurso algo que no es cierto en la práctica?

¹²⁴ Entrevista a profundidad informante 3.

En consonancia con lo anterior, y observando el mismo discurso enunciado por el profesor de grado once se conoce la concepción que este sujeto mediador tiene respecto al *ser* y *hacer* de este educando. Es así que en **términos de la práctica** la postura de este profesor coadyuva en este estudio porque permite observar dificultades, contradicciones y aciertos entre el decir y el hacer del profesor en el acto pedagógico.

Por ende, se comienza analizando el discurso emitido por el profesor de grado once sobre su estudiante invidente MF a quien le atribuye que su labor docente se complejiza propiciando un “trabajo doble”, además hace evidente que el estudiante trae graves dificultades académicas a causa del poco esfuerzo que este ha dedicado al desarrollo de la lectura y la escritura, dando por hecho que es la escasa práctica del aprendiz la causa de que este no tenga las competencias necesarias para la escritura en braille y el nivel de lectura apropiado para su grado de escolaridad. Este evento remite a la idea de que la profesora no se conecta emocional ni éticamente con la práctica educativa inclusiva, no actúa en pro del acto educativo, al contrario, considera dicha labor como una carga, una imposición que causa molestias en el desarrollo de su práctica porque debe implementar nuevas estrategias que requieren dedicación, esfuerzo y solidaridad que no está dispuesto a asumir:

si yo pudiera decidir tener un estudiante invidente en mi clase no lo recibiría porque es un conocimiento que no tengo. Además, el hecho de ir y sacar las guías es complicado...ni el colegio presta las ayudas necesarias ni uno como docente tampoco...nos toca ir hasta la normal porque ellos tienen la única impresora en braille para sacar el material, toca ir hasta allá en jornada contraria, gastar dinero del bolsillo de uno para el papel de las impresiones, ese papel es costoso, hay que gastar plata en transporte para ir hasta allá y nadie le reconoce a uno esa plata.¹²⁵

Lo que genera tensión entre la subjetividad y objetividad de este sujeto, para quien las carencias cognitivas y potestivas del estudiante invidente no merecen los esfuerzos necesarios para ejecutar una intervención coherente, dotada de material estratégico que ayude en el proceso pedagógico del educando sino que manifiesta

¹²⁵ Entrevista a profundidad informante 3.

el desconocimiento sobre el saber qué hacer, idea con la que se exime de toda culpa y propone al otro como responsable del no saber y no poder hacer cuando enuncia

...a uno lo mandan a un salón y no le preguntan cómo quiere los niños si blancos, negros, inteligentes o cansones...y no importa si uno está preparado o tiene los conocimientos para enfrentar el asunto. Tampoco lo capacitan. Por eso me negaría a trabajar con invidentes pero esa negación sería básicamente porque no se trabaja con ellos no es más, no es por discriminarlos o excluirlos.¹²⁶

En el planteamiento de este profesor de grado once se aprecia la tensión que existe entre la realidad de su experiencia en la mediación didáctica y las características o implicaciones que subyacen de la práctica en conjunción con el ethos profesional de un docente que en la actualidad media en entornos educativos complejos, diversos e incluyentes. Esta es la razón por la que el acto pedagógico se convierte en un espacio en el que confluyen diversos significados, sujetos, medios y mediaciones obligando a los educadores adaptar o transformar su conocimiento, ya que es la manera más efectiva de demostrar su capacidad, responsabilidad y ética frente a su labor profesional.

En síntesis, este profesor plantea la posibilidad de inhibirse de la responsabilidad que tiene para actuar en beneficio de su estudiante invidente argumentando su incompetencia frente al asunto, lo que demuestra la resistencia al cambio que da cumplimiento y reconocimiento a la inclusión educativa. Esta entendida como el derecho fundamental que favorece la educación con calidad y reconoce la diversidad como valor positivo, precisamente, es bajo este precepto que se transforma el acto pedagógico y se genera la revolución educativa.

En este punto, se halla que el informante 3, profesor de grado once, a través de un acto innoble opta por la negación a la inclusión en el aula educativa. Suceso desencadenante de acusaciones a terceros, como la institución para la que labora, a quienes endilga sus carencias cognitivas y procedimentales pero en ningún

¹²⁶ Ibíd.

momento reconoce su no realización de acciones para transformar dichas carencias. De forma similar le adjudica al estudiante invidente los problemas, debilidades e incompetencias que este presenta en la asignatura y a nivel académico en general:

El estudiante debería ser autónomo, disciplinado en todas sus tareas, excelente lector, tener una fluidez verbal y escrita. Poseer las ganas de adquirir más y más conocimiento. Tener un perfil de guerrero y eso implica emprendimiento, actitud y ganas. Sin embargo, es en muy pocas ocasiones autónoma, se la pasa ocupada, es complacida en todo por su familia, ellos la excusan mucho, es buena compañera, es aceptada por los otros estudiantes, quienes la acompañan, la llevan, la traen y trabajan con ella. En este momento no se encuentra en el nivel que debería estar en lectura y escritura, pues lee y escribe como niño de segundo de primaria; siempre trabaja con alguien, es sociable, sobreprotegida, no maneja braille, su lectura es elemental, poco dedicada...tiene poca voluntad, no asiste a tutorías, hace lo mínimo, todo el tiempo hay que buscarla, llamarla, llevarla, porque sola no lo hace., no puede leer textos extensos ni imágenes complejas en braille, en ocasiones es perezosa pues ya no trabaja sino es en compañía...¹²⁷

De este modo, esta situación se equipara a la del informante 2, profesor grado noveno, actor que no reconoce su responsabilidad y estado de virtualización frente a la capacitación para mediar durante el acto pedagógico de su aprendiz. Un mediador que frente a un caso tan delicado en el que se vulnera el derecho a la educación inclusiva de calidad, que debe estar permeada por la comprensión de la diversidad como un valor positivo para transformar el currículo y el acto pedagógico de acuerdo con las necesidades educativas especiales de un sujeto en formación no puede ser indiferente.

En un educador el desinterés no propicia ni potencia el aprendizaje, la autonomía, los retos intelectuales, al apoyo frente a los problemas académicos, la seguridad, bienestar e intervención adecuada para que el alumno supere las debilidades o barreras que le impiden apropiarse del conocimiento, que según la ley colombiana es para todos sin excepción un derecho. Por todo lo antes dicho, cabe mencionar que la profesora no tiene instaurado en su *ethos* profesional el componente pasional que le dona al oficio el potencial creativo, interactivo y moral para orientar la enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el profesor no siente vergüenza ni

¹²⁷ Entrevista a profundidad informante 3.

culpa al configurar negativamente al estudiante cuando afirma que él es el culpable de su mal rendimiento académico, razón por la que se piensa que no es consciente de que su desinterés acrecienta más los problemas del aprendiz. Para el neurólogo, Antonio Damasio

Quando la conciencia está alerta, los sentimientos tienen su influencia máxima y los individuos son capaces también de reflexionar y planear. Tienen un medio para controlar la tiranía omnipresente de la emoción: se llama razón. Paradójicamente, las energías de la razón aún necesitan emoción, lo que significa que la fuerza controladora de la razón es a menudo modesta¹²⁸

Dicho de otra manera, resulta prácticamente imposible separar la emoción de cualquier acto o práctica de la vida. Sin embargo, para este profesor de grado once la emoción que experimenta frente a la mediación inclusiva es disfórica; concepción y sentir que lo llevan a rechazar el sujeto invidente configurando la exclusión. Esta idea expone las contradicciones del profesor cuando concibe un sujeto carente de habilidades para la lecto-escritura, opinión que resulta inversa cuando este se declara incompetente para ayudar en ese proceso y afirma que el estudiante MF es un aprendiz complacido por la familia. Juicio que sorprende porque las actuaciones del mediador durante la enseñanza, también están encaminadas a complacerlo, privilegiando el facilismo en todo lo que implica el saber y el hacer de esta estudiante, pero luego la configura como desobligada, perezosa y dependiente. Dicha configuración tiene una incidencia directa con el “facilismo” que identifica a la docente en su propio discurso.

Todo esto para confirmar, que en la relación profesor-estudiante se constata una situación que recrudece el estado actual de la inclusión escolar, dicha situación cobra poder cuando el educador decide determinar la mediación inclusiva y el estudiante como una carga, rasgo que define la posición que alberga este docente frente al asunto. Todo ello, pone de manifiesto un cúmulo de factores que según el mediador justifican su pensamiento o postura cuando enuncia que el estudiante en

¹²⁸ DAMASIO, Antonio. *Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosser/Putnan, 1994. (Trad. Esp.: *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica, 2001).

condición de discapacidad visual genera más trabajo, dificulta la práctica, la hace absurda y complicada.

En consonancia, se refleja un acto pedagógico determinado por ambigüedades y problemas que suscitan el fracaso y exclusión educativa. Así lo advierten los principios y actuaciones consecuentes de los actores mediadores de la enseñanza-aprendizaje que no tienen claro cómo proceder; esa imprecisión o visión inconsciente produce una insensibilidad que está directamente relacionada con la ética profesional del docente, quien desde este plano debe ser justo, solidario, crítico, buen ciudadano y estar en constante formación.

Por el contrario, cuando el sujeto no se modaliza por este *ethos* propicia en el estudiante la configuración de un *ethos* cargado de actitudes negativas que oscilan entre la pérdida de la autonomía y la incompetencia dando como resultado un sujeto excluido y heterónimo. En este sentido, conocer el sentir, pensar y hacer desde la perspectiva del educador fue importante porque esclareció y confirmó que la inclusión educativa se configura en la práctica de los mediadores de la enseñanza-aprendizaje. Razón por la que este hacer está directamente relacionado con el *ser* del sujeto. De ahí, se comprende que las competencias hacen parte y son inherentes al *ser* del actor educador y si alguna de las dos modalidades es carente en cualquier grado genera la exclusión o la presenta segmentada.

En este punto, se hace necesario contrastar el discurso del profesor de 11° sobre su estudiante con algunas de las observaciones realizadas a la práctica de este docente. Es decir, mientras este realizaba su mediación didáctica se registró en el diario de campo del analista datos importantes y cruciales de esta actuación. Estas percepciones recolectadas de algunas de las clases de este educador develan que el trabajo que realizan sus aprendices es individual, excepto para la estudiante en condición de discapacidad visual, quien debe reunirse con un compañero:

entrega una guía a los estudiantes sobre el tema y le pide a la estudiante invidente que trabaje con un compañero para que le lea la guía y le escriba las respuestas. La estudiante invidente se nota molesta e incómoda trabajando con otro estudiante. Eso se puede evidenciar en sus gestos y actitud. Aunque pone empeño al escuchar la lectura y dar sus respuestas, enuncia cosas como, “estoy cansada de esta situación donde siempre ustedes hagan esto por mí.”¹²⁹

De la observación durante la mediación didáctica se puede plantear que el sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje es reiterativo en cada una de las acciones o actividades que implementa para el acto pedagógico, acontecimiento que se evidencia cuando constantemente los estudiantes trabajan con guías impresas donadas por el profesor, pero la estudiante en condición de discapacidad visual debe hacer esa actividad con otro sujeto, ya que la guía no está en braille para ella. Este suceso se torna importante y crucial si se tiene en cuenta que, anteriormente, el educador de grado once mencionó que ella actuaba en pro y beneficio de la práctica inclusiva con la construcción de espacios fuera del aula de clase donde le explica y asesora de forma personalizada, además comenta que realiza y provee material exclusivo para este aprendiz.

Sin embargo, aunque durante la observación no se constataron las asesorías personalizadas fuera del salón, si se vislumbró que el material didáctico utilizado con la joven invidente no estaba adaptado al sistema braille. Por consiguiente, esta confrontación constata y deja sin certeza las acciones pedagógicas expresadas por el profesor a través de su discurso enunciado. Otra arista presente en la práctica de este educador se halla en los momentos de la clase dedicados a socializar las temáticas y respuestas trabajadas previamente con la guía. Para ilustrar mejor, esta no representa una situación significativa para la estudiante porque en la socialización del tema sus argumentos carecen de contundencia y justificación en los datos que presenta.

Paradójicamente, esta incompetencia es producto de la incoherente mediación didáctica que no permitió el desarrollo de las competencias y necesidades del

¹²⁹ Véase ANEXO A.

sujeto aprendiz, quien no puede leer la guía a través del tacto y cuando “otro” lo hace por él no describe bien las gráficas o textos discontinuos que presenta el material. Es la no pertinencia del material didáctico lo que impide al estudiante en condición de discapacidad visual concebir el conocimiento y apropiarse de él con el objetivo de participar en la actividad de socialización. En consecuencia, no se garantiza el aprendizaje cuando el material didáctico se presenta en un formato no accesible a las facultades especiales del estudiante, situación que impide una conjunción con el saber y hace explícita su molestia frente a este tipo de situaciones enunciando su descontento cuando otros hacen o realizan sus tareas escolares.

Después de un rato el profesor pide a sus estudiantes que lean las respuestas, que argumenten por qué esa es la respuesta más adecuada. Algunos muestran seriedad en el ejercicio otros no. Sin embargo, las respuestas de la estudiante invidente son coherentes pero en ocasiones limitadas porque cuando hay gráficos o imágenes el lector no le describe muy bien o con detalles esos elementos de la composición y ella se queda corta en la argumentación. Por lo que el profesor le sugiere buscar más información respecto al tema en casa o cuando vaya a tutorías con el profesor de apoyo pedirle documentos pertinentes y explicaciones porque él sí sabe más de eso.¹³⁰

En pocas palabras, se observa un acto pedagógico que no conduce en todo su esplendor a la apropiación del conocimiento. La complejidad de la mediación didáctica de este docente se hace visible e incoherente cuando es la propia incompetencia del sujeto mediador la que afecta la creación e implementación de un material didáctico acorde a las necesidades educativas de los estudiantes. Este tipo de actos es el que propicia limitaciones para la comprensión, que definitivamente es el fin de la educación, pero en este caso el profesor de grado once no genera actividades dentro de la secuencia didáctica encaminadas a hacer que su estudiante en condición de discapacidad visual adquiera a partir del conocimiento la capacidad y dominio del mismo para utilizarlo como una herramienta que le permita construirse a sí mismo, edificar su identidad y generar soluciones en su vida cotidiana.

¹³⁰ Véase ANEXO A.

En suma, el saber es un mecanismo que edifica al ser humano individual, colectiva y culturalmente. Para Edgar Morin “la comprensión es el medio y el fin de la comunicación humana”, es decir, los textos discontinuos como gráficos e imágenes a los que no puede acceder la estudiante en condición de discapacidad visual a través de la guía del docente de grado once es sinónimo de un acto no comunicativo debido a que se fractura la comprensión total del mensaje. Disyunción que termina afectando el fin del acto pedagógico, el cual, deja de ser significativo para configurar la exclusión y edificación de barreras en el aprendizaje, no solo intelectual, sino también en la identificación y proyección del ser humano.

Ahora, el profesor de grado once emplea una estrategia didáctica que consiste en sugerir el rastreo de información extra para acrecentar el conocimiento. Maniobra que resulta positiva desde el punto de vista pedagógico porque permite al aprendiz generar conciencia de su proceso de aprendizaje. No obstante, este acto pierde sentido cuando el profesor se muestra incompetente frente al estudiante cuando evidencia su no-saber argumentando que hay un sujeto tutor que sabe y hace lo que él debería conocer o hacer, por ejemplo, conceder los documentos y material necesario, así como las explicaciones pertinentes. En contraste, estas complicaciones se pueden desdibujar si el docente entiende la mediación inclusiva como un contrato fiduciario en el que él tiene el rol de manipulador. Si esto es así, cada elemento de la mediación didáctica estará pensado como el medio para contribuir al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, el informante 3, profesor de grado once, deja entrever tanto puntos de encuentro como incoherencias entre su decir y su *hacer*. Es evidente que el acto pedagógico requiere de un mediador competente, conocedor de los modelos y estrategias mediadoras que coadyuvan en el desarrollo de los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Arquetipo ideal para el campo educativo porque permite fusionar lo simbólico del conocimiento con la vida social

y cultural del sujeto aprendiz, con la única intención de que este sujeto imite, construya y reconstruya esquemas, pensamientos, tome decisiones y actúe.

2.2. TRES REPRESENTACIONES DE LOS EDUCADORES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

En efecto, se encuentran tres concepciones importantes desde la postura de los estudiantes invidentes hacia sus pedagogos; en el caso del estudiante de preescolar se observan unos resultados más optimistas frente a la forma y concepto que este pequeño emite de su maestra, además, cabe resaltar que aunque sea el que menos entiende del proceso o de las implicaciones que tiene este sobre su vida personal, social y educativa es el que más vivencia según sus enunciados la inclusión, pues él, cuenta con el apoyo, constancia, perseverancia, pasión e interés de su maestra por el quehacer docente, actitudes que conforman la integridad profesional de esta maestra.

Cada una de estas conductas permiten al mediador realizar un proceso de pensamiento que le permite desaprender para aprender que la educación y el oficio de ser maestro no es cuestión de libros u academias sino un principio articulado con el *ethos* profesional, el cual está directamente relacionado con la práctica reflexiva “Las personas a las que les gusta aprender, buscan nuevos retos, disfrutan con entornos intelectualmente estimulantes, son reflexivas, hacen planes y se fijan objetivos, se arriesgan, se ven a sí mismos en los contextos sociales generales de la historia, las instituciones y las grandes tendencias culturales, y se responsabilizan de sí mismos y de su entorno.”¹³¹

Esta mirada que consiste en la comprensión de que un maestro tiene que estar apasionado por la enseñanza y comprometido en transportar ese entusiasmo al ejercicio o experiencia, solo cobra sentido si el educador es consciente de que

¹³¹ REST, J. Moral Development: Advances in Research and Theory. New York; Praeger, pp. 174-175, 1986.

esta práctica está directamente relacionada con un deber constitucional, un derecho jurídico como lo es la igualdad; antecedente de la inclusión escolar que debe garantizar a todo sujeto en condición de discapacidad sus derechos dentro del orden político, económico y social justo. Fines que permean la mediación didáctica de la maestra de preescolar.

En contraposición, se evidencian los otros dos casos donde el estudiante de noveno grado y el de once presenta a sus docentes como profesores que distan el uno del otro desde la visión de sus estudiantes pero en la práctica enunciada parecen ser y hacer en esencia lo mismo, aunque estos aprendices no lo sepan. Está claro que estos dos últimos sujetos mediadores están concebidos desde dos ópticas. La primera, presenta el profesor facilista, actitud que ha convertido a este aprendiz en un sujeto dependiente, al que le ayudan siempre hacer las actividades. Esta experiencia contradice el planteamiento de un mediador facilitador porque coopera con el otro, quien forma personas dedicadas, reflexivas y capaces de trabajar en equipo a través de experiencias que permiten un aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. La segunda, concibe al mediador como un actor desinteresado por su quehacer frente a la inclusión escolar, razón que justifica que el estudiante se siente inconforme, desatendido, invisible y excluido.

Entonces, las acciones que brindan comodidad al joven de noveno grado son cuestionadas por el de grado once, es decir, este último quiere y espera que las actividades y la enseñanza se adapten a su condición, ya que su objeto de valor es la independencia o autonomía en todo su esplendor. Es decir, el joven de once grado critica la falta de apoyo, cuidado y empeño que ha recibido por parte del mediador del aprendizaje, pues no le parece correcto la indiferencia frente a su caso y lo poco que hace este sujeto por producir espacios en donde el estudiante se sienta competente, capaz, útil, autónomo e integrado.

En este caso, el estudiante está reclamando el espíritu investigativo, la pasión, el compromiso y la pericia profesional del sujeto mediador de la enseñanza-

aprendizaje cuando enuncia “estoy cansado de que mi profesor haga siempre lo mismo, no innova y no se interesa por mi aprendizaje”¹³² expresión que muestra al educando de grado once como un sujeto crítico del profesor limitado por la rutina, el agotamiento y el tormento que le causa el resistirse al aprendizaje sobre mediación inclusiva que poco a poco dio un giro totalmente descendente; en palabras de Barth este fenómeno se le atribuye a los “educadores que están quemados.”¹³³ Suceso que resulta coyuntural debido a que este sujeto mediador tiene una trayectoria relativamente corta en el ámbito educativo, acontecimiento que aflora la construcción de las representaciones sociales de la inclusión educativa como un constructo directamente relacionado con la identidad, el *ethos* profesional y los valores del sujeto mediador.

Finalmente, al develar la concepción que tienen los estudiantes invidentes sobre sus docentes se obtienen diversas valoraciones frente al mediador de la enseñanza-aprendizaje, sus métodos, herramientas, actitudes e intenciones durante el acto pedagógico. De un lado, el estudiante configura un mediador egoísta, perezoso, desinteresado y excluyente. Del otro, se visualiza un mediador eficaz, bueno, interesado, preocupado, que sabe, puede, hace y facilita el proceso. No obstante, en esta gama de docentes, cabe señalar, que la inmersión o categorización de ellos en cualquiera de las dos, es producto de actuaciones diferentes.

En la primera, está imbuido aquello que vale la pena, que despierta agrado y satisfacción en el estudiante, en pocas palabras una actualización realizada, producto de una práctica reflexiva y edificada en la que se transforma y construye el acto pedagógico en beneficio de la justicia social, la libertad y autonomía, en este caso, de sujetos con necesidades educativas especiales. En la segunda, se refleja la pasión desdibujada por el querer, deber, saber y hacer docente; un *ethos* profesional en el que no se conjuga la dimensión emocional con la cognitiva y

¹³² Entrevista a profundidad estudiante 11°.

¹³³ BARTH, R.S. *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 28, 1996.

práctica. Manifestación que construye una representación social sobre la educación inclusiva como un ejercicio que se mueve entre el secreto de no ser incluyente y la mentira de parecer legitimar la norma.

2.3. SISTEMA AXIOLÓGICO DEL ACTUAR DEL EDUCADOR EN LA MEDIACIÓN INCLUSIVA

Dada la pluralidad de concepciones sobre la inclusión y mediación educativa de los educadores y estudiantes invidentes se pudo establecer un sistema axiológico cargado de contradicciones y variables que determinan formas de vida colombiana a través de los modos de *ser* y *hacer* de los actores inmersos en el acto pedagógico permeado por la inclusión educativa. Desde esta perspectiva, se comprenden los valores que subyacen de la mediación inclusiva.

La semiótica permite explorar los encadenamientos sintácticos de los actantes semióticos (sujeto, objeto, destinador, destinatario), en este caso, se estudian en relación con la mediación pedagógica el sujeto y objeto, como método que permite el reconocimiento de los valores que conforman el actuar del mediador y conducen a la inclusión o exclusión. Cada uno de estos valores es manifestado en el discurso enunciado y en la práctica de los docentes a través del *ser* y *hacer* de cada uno de estos actores.

De este modo, “el valor que se vierte en el objeto enfocado semantiza en cierto modo el enunciado entero, y se convierte de golpe en el valor del sujeto que se encuentra con él al enfocar el objeto, y el sujeto se ve determinado en su existencia semántica por su relación con el valor.”¹³⁴ Las percepciones y experiencias de los docentes determinan la eficacia de estos tanto en la mediación didáctica como en la escuela en general. Sin embargo, las modalidades del *ser* y *hacer* en el aula de clase se caracterizan por la manera de manifestarse los valores, creencias, prejuicios y conductas en el desarrollo de estos procesos escolares.

¹³⁴ GREIMAS, J. Del Sentido II: Ensayos Semióticos. Editorial Gredos S.A. Madrid, 1989, p. 27.

En este sentido, durante el estudio de los discursos se encuentra que los actores educadores enfatizan su agrado o descontento con la profesión; evidenciando su *ethos* profesional. Es decir, hay un sujeto enfrentado a un objeto, su hacer profesional, relación de orientación del sujeto hacia una actividad que inicialmente requiere o involucra la identidad del sujeto mediador (el *ser*), en pocas palabras, está en juego el “yo”, el individuo como persona.

En efecto, se haya sentido al actuar del docente en su vida profesional, específicamente, en el acto pedagógico cuando se estudia el nivel de la identidad profesional de manera individual porque se comprende la visión que subyace del individuo, es decir, el sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje parte de una motivación por *querer-ser* un profesional de la educación autosuficiente, un líder educativo con una visión clara de los fines morales de la enseñanza y el aprendizaje, así como de los conocimientos sobre educación y para la educación: contenidos, destrezas pedagógicas y estrategias de control, pero para que la carrera profesional de un docente sea eficaz, estable y ascendente debe estar convencido, entusiasmado y apasionado por su constante formación, esa que le brinda estabilidad, compromiso y nuevos retos personales y externos.

Lo anterior, es la configuración del *ethos* profesional ideal donde se condensan competencias cognitivas, axiológicas, procedimentales que en última instancia generan beneficios a docentes y estudiantes cuando el docente comprende su profesión y tiene las competencias o formación para generar intervenciones o prácticas asertivas y significativas para sus aprendices. Empero, el *ethos* profesional puede presentar incoherencias debido a lo psicológico y social que confluye en las prácticas individuales de cada sujeto. La no combinación óptima de estos componentes dinámicos produce operaciones de junción efectuadas por el sujeto de hacer.

En consecuencia, el sistema de valores de los educadores participantes de esta investigación se establece dicotómicamente entre un sistema de valores de

actualización-realización vs actualización-virtualización porque aunque en un inicio la maestra se encuentra disjunta del objeto, luego actualiza sus competencias a través del saber y del poder, lo que la conduce a ejercer la performance y encontrarse en conjunción con el objeto de deseo, es decir, logra la existencia realizada. En oposición están los profesores quienes no logran conjuntarse con el objeto de deseo (cognición-mediación inclusiva).

En esta perspectiva, la actualización para los expertos semiotistas Greimas & Courtés se enmarca como un modo axiológico debido a que esta cuasi-modalidad axiológica¹³⁵ está relacionada inicialmente con un querer-hacer o un querer-ser/estar conjunto al objeto que es constituido en objeto de valor virtual. Por tanto. El objeto valor “vale algo” para el sujeto, lo que indica que las modalidades axiológicas (virtualizantes, actualizantes y realizantes) son la antesala que configura la intención porque piensa o se propone hacer algo, entonces permiten dar cuenta del proceso de reflexión anterior a las relaciones del sujeto con el objeto.

Es decir, este postulado indica la verdad sobre algo o alguien, dando paso a un querer-hacer o a un querer-ser/estar constituyendo una motivación, un deseo o acto de voluntad, un querer actuar. Sin embargo, también puede ocurrir un deber-hacer o deber-ser/estar que se entiende como lo normativo, es decir, las imposiciones que regulan la conducta. Asimismo, la relación entre las modalidades realizantes está invertida es el hacer-valer quien presupone el *hacer* esta “sobre realización” puede ser leída como el comienzo de un nuevo ciclo axiológico y narrativo.

Para explicar el sistema de valores de la actualización y realización discursiva, se toma el caso de la maestra de preescolar quien inicialmente presenta una intención porque se propone hacer algo para conjuntarse con el saber o

¹³⁵ Según Greimas y Courtés en el Diccionario Razonado del Lenguaje Tomo II exponen como “cuasi” porque su uso modal es menos fuerte que el de otras modalidades y porque no es exactamente el mismo que el de la lengua natural. Pág.272-273.

competencias propias de una mediación inclusiva, es decir, hay una actualización desde el *ser* para *hacer*. Posteriormente, la realización se configura porque este actor maestra está motivada lo que la lleva a querer-hacer y ser una excelente maestra para mediar con niños en condición de discapacidad visual. En suma, este sujeto desea y tiene voluntad de estar conjunto a la educación inclusiva. Esta es la razón por la que siempre valorar positivamente el saber y la cognición como una herramienta de empoderamiento.

Anteriormente, se citó un fragmento del discurso enunciado por esta maestra donde ella manifiesta con complacencia la importancia del conocimiento que posee y que ha adquirido con esfuerzo y dedicación porque ella es maestra, licenciada, magister, especialista, asistente a simposios, seminarios, etc. Además comenta “me gusta leer mucho y siempre estoy actualizándome respecto a los temas que me tocan por mi campo.”¹³⁶

En términos formales la maestra de preescolar presenta un *ethos* profesional con una base estructural que establece en principio el querer, pero también el deber que le impregna el dinamismo y complejidad de su profesión o campo laboral, pues la educación es un sistema cambiante y flexible de acuerdo a la sociedad que se tiene o se quiere tener. De ahí, que estas modalidades al ser una búsqueda constante de esta maestra se convierten en adquisiciones que construyen objetos de valor como el saber y saber hacer, pero lo importante es que reafirma su vocación profesional, en palabras de Fontanille “jerarquiza sus obligaciones, mide sus capacidades; en suma, aprende a asumir, a controlar y a modificar lo que es...para ello, las modalidades deben cambiar de estatuto y de uso: no son ya condiciones presupuestas, sino valores que definen roles y actitudes ante el mundo y en un recorrido de vida.”¹³⁷

Por tanto, la maestra de preescolar realiza una reflexión sobre sus competencias para mediar en un entorno de inclusión escolar consideración que le permite ser

¹³⁶ Entrevista a profundidad informante 1.

¹³⁷ FONTANILLE, Jacques. *Semiótica del discurso*. Universidad de Lima. Fondo de Cultura Económica Perú. 2001, pág. 153.

consciente de sus falencias o dificultades, en pocas palabras, su incompetencia “yo no sabía sobre mediación con niños invidentes cuando recibí el primero en mi salón de clase”¹³⁸ Sin embargo, el no poseer las competencias de *saber y poder* necesarias para desempeñar en ese momento su labor no impidió a esta maestra actualizar sus valores modales, acto seguido asume personalmente que debe y quiere hacer algo para conjuntarse con la mediación inclusiva.

Por consiguiente, emprende acciones que generan un cambio a nivel de sus competencias como mediadora de un entorno de inclusión escolar, por eso, consulta, lee, estudia vía internet, contacta especialistas por medios virtuales y deja que la apoyen y enseñen

ellos me guiaron para decirme qué debía hacer, cómo lo debía hacer, ahora me preguntaban cómo iba, de qué me debía preocupar, en qué momento empezar el proceso lector con braille, cuándo detenerme, cuándo avanzar; entonces mi trabajo o mi actuación en el aula de clase con el niño o niños invidentes a través de estos años la he hecho gracias a mi dedicación, esfuerzos y convicción por mi profesión, que requiere de un maestro con amplio saber cognitivo para ser efectivo en la enseñanza-aprendizaje. Gracias a esta postura pude seguir adelante, todo ha sido iniciativa mía porque el conocimiento y la pasión por ser maestra es inherente a mí. Además, todo lo que yo hago sale de mi bolsillo.¹³⁹

Es evidente que esta maestra presenta un sistema de valores que se mueve de la actualización a la realización porque cada una de sus transformaciones propicia cambios modales en la virtualización ella piensa y se propone hacer algo, es decir, tienen una intención que la lleva a establecer una motivación por el querer; el hacer, práctica pedagógica, y en el ser, competencia. Ello significa que la maestra fue sensible ante el hecho o necesidad apremiante de querer ser competente para sus educandos en condición de discapacidad visual. La maestra valora positivamente el ser maestro, la pasión y abnegación por el oficio y concibe al estudiante como un objeto¹⁴⁰ de valor positivo por ser el eje central del acto

¹³⁸ Entrevista a profundidad informante 1.

¹³⁹ *Ibíd.*.

¹⁴⁰ En este caso objeto hace referencia al metalenguaje semiótico para definir la relación sintáctica entre el sujeto y el objeto. Lo que Greimas y Courtés denominan el objeto valor como el lugar del

pedagógico y agente por el cual su trabajo como educadora cobra sentido. La relación surgida por los modos de existencia semiótica (actualización-realización) es regida por los sistemas de valores que generan la representación de una práctica educativa que influye en la configuración de un estudiante autónomo. Básicamente, constituido así por los valores culturales e identitarios de la maestra de preescolar.

Puede reconocerse, a lo largo del discurso de esta informante mediadora del acto educativo una práctica permeada por el *ethos* profesional y la normativa de la inclusión escolar. Categorías que envuelven tanto lo ideológico como lo pasional del sujeto. Las axiologías presentes en el ejercicio educativo se constituyen por las valoraciones que la maestra de preescolar, concede a las dos categorías ya mencionadas. Según Courtés, las axiologías son constituidas y desencadenadas por el acto evaluativo de un sujeto sobre los acontecimientos ocurridos en el mundo de la vida: “Una vez planteados los valores del nivel temático, se los puede entonces axiologizar, es decir, marcarlos, sea positivamente, sea negativamente, sobredeterminándolos con la categoría tímica euforia vs disforia.”¹⁴¹ Suceso que determina las diversas actuaciones ideológicas de los educadores en la mediación didáctica de un entorno de inclusión.

En este sentido, la maestra de preescolar enuncia y practica una mediación didáctica constituida, principalmente, para desarrollar el valor de la autonomía del estudiante. Para ella, el ser autónomo es el eje de la acción y el fin principal del proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que las actuaciones del mediador estén encaminadas a que el sujeto aprendiz asuma desafíos y se vuelva independiente. Para lograr este cometido, la maestra diseña y lleva a la práctica un dispositivo didáctico o plan de clase que está estructurado y pensado para alcanzar objetivos específicos.

vertimiento de los valores o de las determinaciones con los que el sujeto está conjunto o disjunto. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo I. pág. 289.*

¹⁴¹ COURTÉS, Joseph. *Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación.* Madrid: Gredos, 1997, p. 252.

Sin embargo, esta planificación requiere de un sujeto competente, educador, que posea la autoridad para realizar una labor coherente y significativa en la mediación didáctica. Por consiguiente, el universo axiológico del actor maestra se vislumbra gobernado por uno de estos valores contrarios, la autonomía, ya que es evidente que ella se define en el discurso como partidaria de educar o formar sujetos autónomos, autosuficientes y liberados de cualquier yugo o emancipación. Desde esta perspectiva, este sujeto mediador toma el valor de la autonomía como guía de su acción educativa, el cual relaciona coherentemente con uno de los valores contradictorios, el cooperar.

En contraste, la vida del sujeto heterónomo es asumida por otros y se observa una forma de inutilizarlo; pero esta práctica debe reevaluarse para que todos los educandos adquieran la autonomía y asuman su vida. Por ende, la actuación del maestro es crucial para tener un estudiante autónomo, este estado se propicia cuando el sujeto mediador coopera con el niño o aprendiz realizando un hacer conjunto, que consiste, en la labor del docente para ser y poder-hacer que otro que no es-sea. En pocas palabras, el docente es quien coopera para hacer que otro decida por sí mismo, pero antes se hace competente, lo que se toma como un compromiso ético y humanístico.

Es necesario recalcar que, el término autónomo se convierte en un valor ético. Según Phillippe Hamon en su artículo *Textos e ideologías*¹⁴² lo ético implica el desplazamiento, en este caso del sujeto aprendiz, estudiante, hacia la actuación que le permite asumir la vida a través de desafíos para ser competente, entonces, en los términos ético y la cooperación se reconoce la existencia de una norma evaluante direccionada a medir o determinar lo ético en la actuación del educador. Por tanto, este peritaje al valorar y sancionar la mediación didáctica devela el estado de la inclusión durante este acto educativo. Sin embargo, conviene subraya

¹⁴² Hamon, Phillippe. Texto e ideología: para una poética de la norma. *En*: Revista criterios [en línea]. No 25-28 (enero 1989-diciembre 1990); p. 66-94. <http://www.criterios.es/revista.htm> [citado el 8 de mayo del 2015].

que la inclusión no tiene límites o fronteras, todo lo contrario, es el medio para que el sujeto en condición de discapacidad o con necesidades educativas especiales se articule con la esfera sociocultural, política, familiar, académica y laboral, entre otras.

De esta manera, se reconoce que el mediador de la enseñanza-aprendizaje en un entorno de inclusión escolar es objeto de atención no solo desde lo ético sino también desde lo tecnológico, según Phillipe Hamon lo tecnológico es la competencia, el saber y poder hacer que otro sea autónomo, pero para ello requiere de unas herramientas donadas por el educador dentro del proceso educativo. Pero, es claro que las transformaciones, éxitos o fracasos de este fenómeno educativo están sujetas al interés y cumplimiento del educador por las medidas de acción positiva amparadas normativamente.

Contrario a esto, el incumplimiento e inoperancia de los profesores de grado noveno y once propicia las carencias formativas, la segregación y los prejuicios sociales porque restringe las posibilidades del sujeto. Con esto se quiere decir, que el educador que se inhibe recrudece aún más la situación cuando traslada la responsabilidad al otro (Estado, colegio, familia, universidad, Secretaria de Educación, MEN, etc.) dado que esta experiencia forma un estudiante vulnerable y totalmente heterónimo, de esta premisa, emerge un sistema de valores conformado por la dupla heterónimo-inhibir, donde el primero de estos términos se convierte en el resultado del segundo, porque cuando el profesor se inhibe promueve el facilismo al negar al “otro”, sujeto invidente, su individuación, ya que, le hace creer al estudiante que es “incluido”, cuando en realidad le inhibe la autonomía.

Precisamente, este es el caso de los profesores de grado noveno y once, quienes quieren hacer-parecer-verdad frente a sus estudiantes sus competencias y actuaciones como mediadores cuando los ponen a trabajar con otros, pero desde el punto de vista pedagógico y didáctico, esa acción se sanciona de forma

negativa debido a que en términos de competencia y programas narrativos los educadores no logran conjuntar al estudiante con el objeto valor (autonomía, cognición) ya que no logran el nivel adecuado. Las huellas de esta mediación excluyente se hallan tanto en el discurso como en la práctica cuando se observa siempre hay alguien que lee y escribe por ellos (estudiantes invidentes).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que los profesores no cooperan para acrecentar las competencias y dibujar la inclusión. Todo lo contrario, profundizan la exclusión y convierten el sujeto en un tirano, como ocurre con el estudiante de grado noveno cuando este se aprovecha de su “condición” para someter a otros a sus peticiones, necesidades y servicio “la profesora es excelente, ella se preocupa por mí, lo hace todo fácil, siempre hay alguien que me lee y escribe. Considero que no es necesario que las guías estén en braille, no hay necesidad de complicarme con eso.”

En el discurso de este estudiante se aprecia un sujeto dependiente y algunos rasgos de tiranía entrelazados con pereza, conformismo y sumisión, lo que indica que el sujeto educando no tiene la más mínima intención de pensar o proponer algo que active la motivación de un querer actuar para ser un sujeto autónomo y competente. Es decir, el estudiante manifiesta una disforia al establecimiento de un contrato fiduciario que implique ser manipulado a partir de una mediación que requiera esfuerzo. Contrario a esto, a este actor invidente de grado noveno le resulta cómodo y eufórico un proceso de enseñanza-aprendizaje construido bajo la visión de la heteronomía porque su deseo es que le impongan y le hagan, postura que indica la nula reflexión del actor en condición de discapacidad visual frente a sus intereses y necesidades.

Esta condición tímica se constituye a partir de la actuación del profesor de grado noveno, quien convierte a su aprendiz en un sujeto heterónimo y excluido porque siempre depende de “otros”, es decir, niega su condición de individualidad al hacer que este sujeto sea conformista, lo está atando y ligando de por vida al “otro”.

Punto neurálgico de este asunto, ya que el sujeto aprendiz no es consciente de su exclusión, porque el profesor como sujeto destinador manipulador, le hace creer al sujeto destinatario manipulado que está siendo incluido y está aprendiendo. En efecto este último cree y valora de forma positiva a su educador, aunque este no tenga la competencia para cooperar y se inhiba.

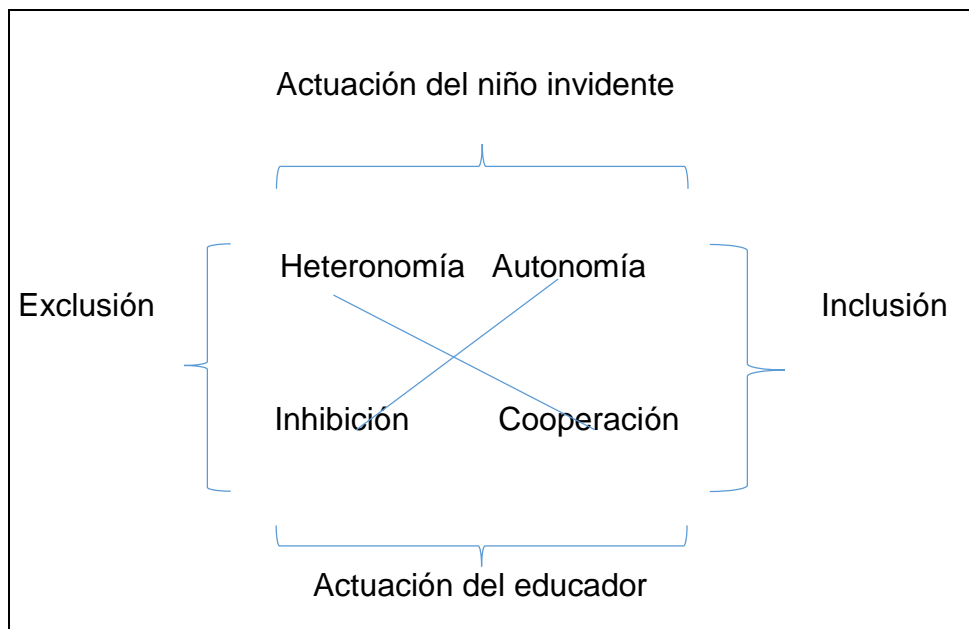
Contrariamente, el estudiante de grado once, valora negativamente o disfóricamente la mediación de su profesor y cuestiona la actuación de este al interior de la práctica cuando enuncia “para ella soy invisible...yo pensé que cuando llegara a grado once iba a estar preparada para lo que viene a fuera de esta Institución, pues yo quiero ir a la universidad, pero si no me ejercicito porque no me ponen a leer y escribir en braille tampoco sé si lo hago o no bien”¹⁴³ De forma indirecta le solicita no inhibirse y cooperar con su proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias que la conjunten con la vida académica, pues, su deseo es ir a la universidad. Para ello debe ser un sujeto autónomo, independiente, creer y poseer capacidades cognitivas que le permitan interactuar a nivel individual y colectivo.

En síntesis, el estudiante de último nivel de la media vocacional reclama la cooperación del docente a través de su labor, y entre líneas exige respetar su individualidad y autonomía para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tensión axiológica representada a través del siguiente cuadrado semiótico¹⁴⁴ que tiene como fin representar las estructuras profundas presentes en el discurso para sintetizar lo expuesto hasta este momento y caracterizar el sistema de valores de los educadores de preescolar, noveno y once.

¹⁴³ Entrevista estudiante grado 9°.

¹⁴⁴ Courtés esboza en *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación* que el cuadrado semiótico fue elaborado por A.J. Greimas, quien se basa en los avances lingüísticos de la Escuela de Praga y en las investigaciones antropológicas de Lévi-Strauss, es una representación visual de la articulación de una categoría semántica tal y como puede ser obtenida, por ejemplo, del universo del discurso dado, categoría que viene a ser como el corazón, el nivel más profundo. Madrid: Gredos, 1997, p. 221.

Figura 14. Cuadrado semiótico sistema de valores de la maestra/profesores



En resumen, la maestra de preescolar toma la decisión de conjuntarse con el saber cognitivo y procedimental de la inclusión para tener las competencias necesarias y propias de una mediación didáctica con estudiantes en condiciones especiales. Por ello, entiende que la mejor manera de cooperar es aprender, ya que, la adquisición del conocimiento es el punto de partida para mostrar la capacidad o competencia del individuo. Por tanto, cooperar y aprender se conjugan para que la maestra pueda hacer visible a su estudiante, a través de la enseñanza-aprendizaje, lo que implica darle luz, por medio del conocimiento y la verdad, esa que implica un sujeto capaz, responsable, autónomo, competente y realizado tanto emocionalmente como cognitivamente, aun cuando en el inicio la familia del estudiante fue un obstáculo para la mediación inclusiva, debido a que el padre de familia del niño de preescolar y la madre de la joven estudiante de grado once suscitaban en casa acciones o actuaciones de sujeción en la que se ata al estudiante a una dependencia familiar porque se cree que él no puede o no debe emprender ciertas acciones por su discapacidad.

Toda esta situación que para la maestra de grado cero se convierte en una prueba más para superar y con la que debe iniciar una mediación que convenza al padre de familia de la importancia y necesidad de generar autonomía en el niño tanto en casa como en la institución para que haya coherencia en los procesos que se llevan con el niño. Situación parecida experimenta el profesor de preescolar, quien comenta que la mamá de la estudiante de grado once constantemente excusa a su hija por su bajo rendimiento académico y por la carencia de actitudes propias del acto educativo. Características similares que manifiestan la configuración de una crisis que determina la ayuda u oposición de estos actores en el acto educativo.

De otro lado, el caso del profesor de grado noveno aunque es similar al del profesor de grado once difiere cuando el primero ejecuta programas narrativos de uso que cooperan con la autonomía del estudiante, pero sectorialmente, es decir, emprende actuaciones que conjuntan al estudiante con la competencia del ser y sigue quedando incompleto cognitivamente. En pocas palabras, el profesor de grado noveno apoya ciertas cosas pero descuida otras. Lo que quiere decir que el sujeto aprendiz es incluido y se autonomiza exclusivamente como persona reconocida e integrada socialmente. Se puede decir, que tras un acto de moralización, que se explicó anteriormente, el docente opta por hacer algo en beneficio de su aprendiz, razón por la que se orienta a otro objeto de valor el ser del individuo, a través del reconocimiento social, el respeto y la aceptación de este al interior de la institución educativa. Empero, en la parte cognitiva del estudiante el mediador de la enseñanza-aprendizaje continua inhibiéndose ya que no coopera con el "otro".

De este modo, se comprende que la labor mediadora de la profesora de noveno fluctúa entre diversos valores. Así, por ejemplo, se vislumbran los valores morales constituidos por el *ser* del sujeto y su identidad profesional o los valores tecnológicos que conforman el *saber-hacer*, y en última instancia están los valores constitucionales, aquellos que se enmarcan dentro de la ley como la

Constitución Política de Colombia o la normativa del Ministerio de Educación Nacional y Políticas mundiales de inclusión.

Estos valores en conjunto median y establecen las relaciones de comunicación y significación de los actores tanto en lo individual como en lo colectivo. Lo que demuestra que la motivación es un punto de partida para actuar en la mediación didáctica de la clase de español porque cuando se carece de este *querer* se desencadenan los términos heterónimo vs inhibir, los cuales permanecen permeados por las modalizaciones del *deber-hacer* y *no-poder-hacer* debido a que esta profesora es el sujeto de *hacer*, al mismo tiempo que se presenta como anti-sujeto de sí mismo y de la inclusión escolar.

Por consiguiente, es este sistema de valores el que suscita la competencia e incompetencia de los sujetos mediadores para cumplir con una normativa de ley direccionada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, algunas de las premisas que configuran el incumplimiento de la norma son la ignorancia (el no saber), que puede constituirse por causas cognitivas, procedimentales o institucionales, asimismo, está la falta de recursos (quiere pero no puede), entre otras, pero el cinismo es una incompetencia o agresión del actor mediador, esta es premeditada del sistema axiológico que se instaura en el sujeto cuando este “se considera maltratado por el organismo social, retribuye a este de manera negativa con el rechazo de los valores compartidos o atentando contra estos.”¹⁴⁵ De esta manera, todo empleado público tiene la obligación normativa y moral de garantizar en su cargo la diligencia, eficiencia e igualdad para asegurar el buen funcionamiento del servicio que desempeña. Es notorio que a los docentes informantes de esta investigación los cobija dicho precepto por ser servidores públicos adscritos al magisterio colombiano.

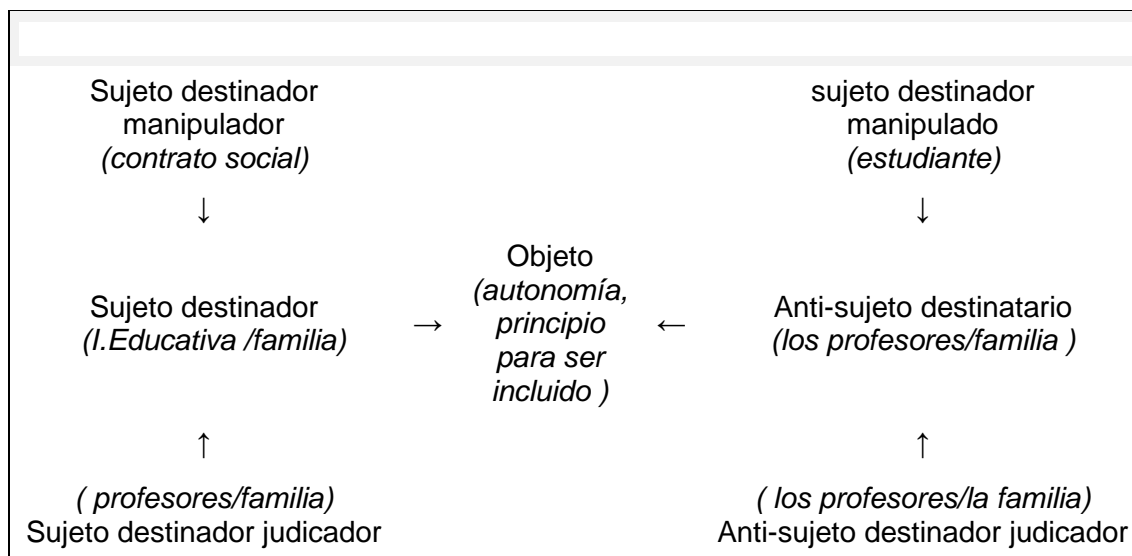
¹⁴⁵ PARDO, Orlando & ROSALES Horacio. 2014. “El sistema axiológico del concepto de solidaridad en el orden jurídico colombiano”, comunicación en *12 Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Estudios Semióticos*, IAAS, Sofía, Bulgaria, New Bulgarian University, septiembre de 2014.

Contradictoriamente, no se está salvaguardando la norma debido a que los operadores (educadores) que deben garantizar la inclusión escolar están en crisis porque los profesores inconscientemente manifiestan una incompetencia por cinismo debido a que están rechazando los valores que presiden y edifican la inclusión educativa, algunos de estos valores son la solidaridad, igualdad e individuación, porque no saben cómo *hacer* o actuar lo que los lleva a justificarse en la incompetencia y a ir en contra de la inclusión al manifestar que “si pudiera decidir no recibiría en clase estudiantes invidentes”.

Esta postura genera una doble problemática, por un lado determina las pocas posibilidades de la acción del actor mediador y por otro, promueve la exclusión a partir de la heteronomía que limita la libertad de cada uno de los estudiantes en condición de discapacidad debido a que las propuestas y compromiso de los mediadores del acto educativo están permeados por un sistema de coerción y sujeción donde el primero establece un contrato implícito fundamentado en el *querer-deber-ser* pero con actuaciones limitadas por la incompetencia y en la configuración del *ser*, el segundo, configura al estudiante invidente como sumiso o ligado al quehacer del otro. Por tanto, el sujeto aprendiz valora positivamente que el profesor lo tenga atado a otro bajo una sumisión.

En consecuencia, estas variables estructuran la inestabilidad de la inclusión educativa porque los operadores o actores docentes/familia ocupan casillas o posiciones opuestas dentro del esquema actancial, coyuntura que pone en crisis todo el sistema. El siguiente modelo actancial permite representar las posiciones de los diferentes actores que intervienen en la mediación didáctica en un entorno de inclusión

Figura 15. Esquema actancial de los profesores/familia

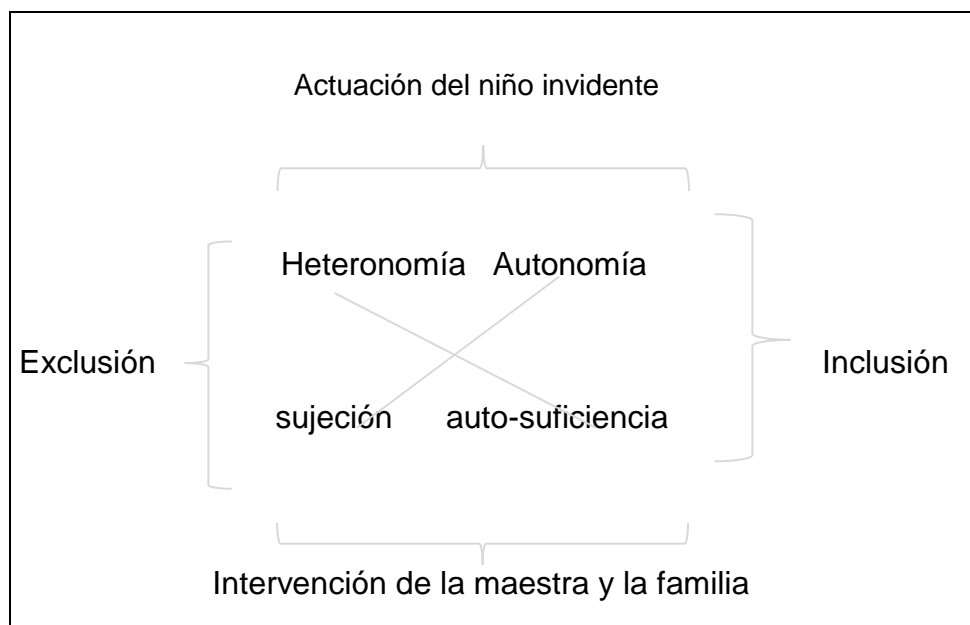


Esto conduce a observar que el cuadrado semiótico presentado anteriormente (ver figura 8) tiene una variante en cuanto al metatérmino de la intervención del maestro y familia en el ámbito del quehacer sumiso (sujeción) o autosuficiente (el quehacer por sí mismo), mientras que el metatérmino de la relación complementaria entre la autonomía (autónomo) por la autosuficiencia del estudiante es el de la inclusión que está determinado por el éxito de la mediación didáctica que conduce el niño en condición de discapacidad visual a vivenciar la inclusión. En oposición se halla el metatérmino de la exclusión que establece la relación heteronomía (heterónimo) por la sujeción del invidente ante la familia (padre, la nana) quienes pretenden la sumisión del niño al quehacer del otro, con la intención de retener, configurando el fracaso en el orden, social, cultural y educativo lo que conduce a la exclusión.

En síntesis, este modelo de representación semiótica que permite exponer los valores fundamentales del discurso enunciado por los docentes y estudiantes devela dos términos (heterónimo-autónomo) constituyentes de una categoría dada; en relación de oposición o contrariedad, en pocas palabras, la existencia de uno es la negación del otro. En consonancia, en el otro eje horizontal del esquema

se presentan los términos contradictorios (sujeción-(auto) suficiencia) donde la sujeción es la no-autonomía, y la suficiencia es la no-heteronomía. Además, el modelo se verifica con la contradicción en la diagonal compuesta por (autónomo-sujeción) y (heterónimo-(auto) suficiencia). En el eje vertical se hallan los complementarios (heterónimo-sujeción) y (autónomo-(auto) suficiente).

Figura 16. Cuadrado semiótico del sistema de valores de la maestra/la familia



Lo interesante de este esquema es que permite dar cuenta de que la contrariedad compuesta por (heterónimo-autónomo) no puede dar lugar a una transformación donde el estudiante invidente actualice y realice sus competencias en la clase de español para desdibujar las limitaciones en la construcción de sentido que el sujeto desarrolla con el paso del tiempo, pero no se puede olvidar que la adquisición de la lengua materna forma parte vital en la construcción del conocimiento porque son las competencias en lectura, escritura y la palabra hablada un mediador de la actividad mental que todo ser humano requiere para establecer un dialogo constante con el saber, sin embargo, la intención más efectiva del lenguaje en la formación del ser humano es la posibilidad de edificar el mundo a través de las realidades y comprenderse a sí mismo. Todas estas

habilidades resultan complejas y de gran trascendencia para lograr una vida escolar exitosa. Entonces, lo anterior se complejiza cuando la actuación de educadores y educandos no logra hacer la transición entre la mediación de la escuela tradicional con una práctica educativa inclusiva.

De acuerdo a lo anterior, es según las prácticas o actuaciones del maestro y la familia que se establecen las variables que configuran los modos de vida que determina la inclusión y exclusión educativa. La primera consiste en el establecimiento de las valoraciones emitidas por los profesores respecto a la inclusión (objeto valor) donde estos determinan la forma de vida que subyace de este objeto semiótico a través de las reacciones que este grupo de mediadores manifiesta respecto a la inclusión educativa, pero hay que tener en cuenta que cada una de estas pertenece al conjunto de creencias que enmarca su universo sociolectal.

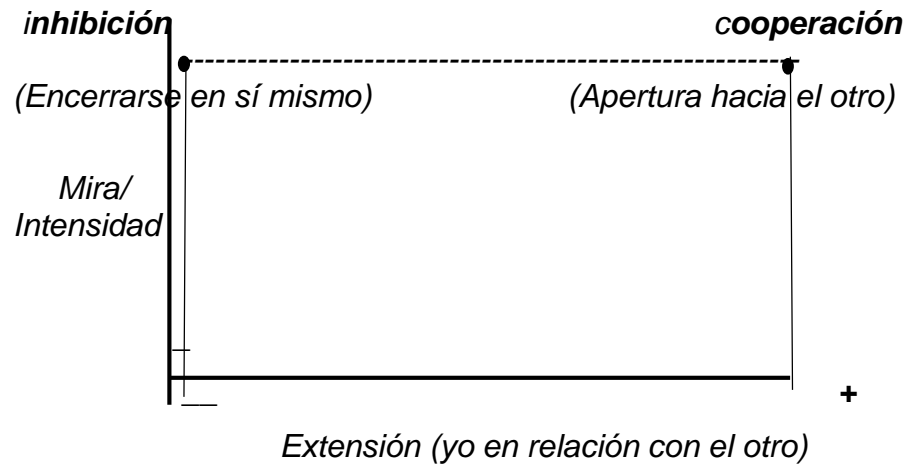
Un ejemplo específico al interior de la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar es el creer de estos educandos que pueden justificar su incompetencia trasladando la responsabilidad a “otro”, es decir, en este caso específico el no asumir una postura de cooperación y asistencia con el “otro” para subvencionar sus falencias y favorecer su participación genera con cierta recurrencia en el ámbito educativo colombiano una problemática que manifiesta la exclusión de los sujetos en formación. La segunda, genera un compromiso frente a la inclusión del *otro* en el *nosotros* representación que se establece en el discurso y práctica del maestro cuando asume la responsabilidad que le corresponde, sin importar que recaiga en mí mismo o en otros. Simplemente hace las transformaciones necesarias para cooperar. En conclusión, el sistema de valores que subyace de la mediación didáctica cobra sentido cuando se comprende que el educador se instala entre dos valores responsabilidad e irresponsabilidad permitiendo que estas manifestaciones den cuenta de los valores que fundan la práctica educativa y, a su vez, la cultura colombiana.

Son precisamente, estas situaciones imperfectas las productoras de momentos críticos o tensivos en una mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar porque los sujetos, docentes, deben actuar en pro y beneficio de la inclusión, pero como lo demuestra este estudio la mayoría no quiere hacer o emprender acciones que les permitan esa conjunción con el conocimiento de la inclusión y con una práctica educativa dotada de herramientas didácticas que coadyuven en dicha labor.

Por tanto, en un esquema tensivo se puede comprender que el sujeto que coopera presenta una intensidad afectiva constante frente a la mediación inclusiva cuando expone sus habilidades y competencias y manifiesta que estas fueron adquiridas posteriormente, es decir, el educador se hace competente para mediar, realización que se toma como un compromiso ético y humanístico que evidencia la extensión del sujeto mediador, quien se encuentra en relación con el otro, estudiante invidente.

Desde esta perspectiva, el cooperar implica la apertura del maestro hacia el aprendiz, vínculo que puede definir el sujeto mediador como una persona abnegada a su labor como maestro porque es esa pasión la que mueve al educador a emprender programas narrativos de transformación para el ser/hacer. Es en ese momento cuando se comprende que este sujeto supera su inhibición, crece en competencias y coopera con el otro generando un cambio para sí mismo y en el sujeto aprendiz.

Figura 17. Esquema tensivo del mediador inclusivo



El modelo representa un esquema de amplificación por el aumento de la extensidad, en este caso, acrecentamiento de la cooperación hacia el estudiante invidente en la medida en que se reduce la inhibición y se da la apertura de la conjunción con las competencias potestivas y procedimentales, así como la intensificación del sujeto que se inhibe para no ayudar al otro.

3. CONCLUSIONES.

Al finalizar este estudio a través del análisis semiótico se encuentran diversas maneras de mediar en una clase de español con estudiantes invidentes por la concepción y comportamiento de los sujetos en el universo representado. Estos estilos se convierten en una huella que establece recurrencias, estrategias, métodos y creencias que influyen la práctica educativa de estos estudiantes en condición de discapacidad visual y demás manifestaciones semióticas de tipo sociocultural.

Por tanto, se puede establecer una coherencia entre el ser, el decir y el hacer porque se hace visible la recurrencia de los contenidos de significación en cada dimensión que conforma el sujeto de la acción, es decir, en la mediación didáctica se observa los roles del sujeto mediador, las estrategias que utiliza, los materiales y su funcionalidad al interior de las prácticas, al mismo tiempo se perciben los valores, las cualidades sensibles y los estados pasionales demostrando la existencia de lo que Fontanille denomina “coherencia en doble sentido”.

Es precisamente esa coherencia la que posibilita la identificación y comprensión de las diferentes mediaciones o prácticas educativas a partir de la diversidad de expresiones y contenidos que devela distintas formas de mediar, lo que constituye los valores, principios, actitudes y expresiones simbólicas que terminan influenciando el sentido, postura y actuar de cada sujeto, lo que conduce a la instauración de distintos *ethos* y multiplicidad de sentires y valoraciones.

3.1. RESULTADOS EN TÉRMINOS DE OBJETIVOS

En este estudio se planteó como primer objetivo hallar las representaciones sociales que se generan en la mediación didáctica en la clase de español. Esta finalidad es la que permite señalar que la mediación didáctica en un entorno de inclusión escolar se torna compleja porque depende de otros factores que influyen

en los procesos de ejecución de esta práctica cultural, que a su vez, se origina dentro del universo colombiano. En el caso de la mediación didáctica estudiada se halla una representación social configurada por el ethos profesional del educador, pues es este un componente que propicia el modelo de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que denota una taxonomía del ser maestro o profesor, donde el primero utiliza el lenguaje y la comunicación para desencadenar mecanismos creativos que permiten al maestro edificarse como tal, adquiriendo las competencias necesarias para mediar. Juan José Leiva Olivencia presenta la formación de los docentes como vital y relativa a los fundamentos y éxito de la Educación Intercultural que enmarca la cultura, ciudadanía, diversidad e identidad cultural, donde la formación de educadores es el punto cero para desarrollar “actitudes profesionales cada vez más amplias y ricas, debiendo el profesorado pensar y mejorar su profesión y los modelos formativos en adaptación a las diversas culturas, perspectivas y valores de las comunidades formativas.”¹⁴⁶

Así pues, cuando el sujeto educador comprende el discurso de la inclusión, las necesidades y normativas que lo envuelven este emprende acciones permeadas por un sistema de valores basado en la cooperación con el otro, la cual se entiende como un principio de solidaridad cargado de instrumentos que conducen al sujeto aprendiz a una práctica educativa dotada de comprensión de la realidad, tanto a nivel cognitivo como sociocultural. En este punto, la representación social de la inclusión educativa enmarcada dentro de un acto pedagógico dirigido por un maestro es una representación donde fluctúan bienes culturales que dan sentido a la vida de un estudiante en condición de discapacidad visual para encontrar mecanismos efectivos que lo lleven a valorar y comprender su individuación de manera eufórica a través de la autonomía, pero esto procedimiento solo se consigue cuando el docente manifiesta un cambio de conciencia y actitud positiva hacia la diversidad e inclusión educativa.

¹⁴⁶ LEIVA OLIVENCIA, Juan José. Educación Intercultural y Convivencia en la Escuela Inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., p. 57, 2012.

En el caso de la representación social del profesor el análisis semiótico evidencia una forma de vida colombiana representada en la mediación didáctica que opera como un quehacer condensador de los valores y modos de hacer en el seno de la cultura donde interactúan los educadores, estudiantes invidentes y videntes como actores sociales, Por estas razones, se encuentran posiciones distintas u opuestas, que promueven valoraciones eufóricas o disfóricas sobre la inclusión educativa y los sujetos en condición de discapacidad visual, de acuerdo con esto, es que constantemente estas evaluaciones transitan entre la objetividad y subjetividad del sujeto que asume el juicio.

También es importante decir que en la práctica educativa toda relación, concepción y acción significan o cobran sentido en la medida en que afectan al aprendiz, en este sentido, el educador tiene una gran responsabilidad porque cada decisión que tome hará parte de los rasgos característicos que lo componen y distinguen de otros, pero, a su vez, cada uno de sus actos y juicios afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, el *ser* y *hacer* del educando, es decir, influye en el comportamiento, creencias, ideología y saber, entre otros, del estudiante, quien construye su identidad a través del acto mediador.

Por esta razón, el educador tiene la responsabilidad moral y social de lograr que los bienes culturales, cognitivos y éticos circulen adecuadamente, en contraposición, jamás generar un sistema de valores continuo y reiterativo donde el estudiante se forme como un sujeto facilista. En suma un profesor que se inhiere de sus responsabilidades culpando a otros, es quien consciente o inconscientemente determina una práctica educativa que aunque no segregue o desplace al estudiante invidente sí lo excluye no solo en el sistema educativo sino para la vida porque lo configura dependiente.

Desde esta perspectiva, se entiende que las ideas pedagógicas esenciales para la educación inclusiva están direccionadas al aprendizaje cooperativo, entiéndase este como la generación de un espacio grupal o entre iguales, también conocido

como pares académicos, esta propuesta educativa innovadora consiste en hacer-hacer que los estudiantes se empoderen de su proceso de aprendizaje con la intención de que participe activamente de forma dinámica y consciente, pero con el agregado de que utilice y entienda la competencia comunicativa como la herramienta inherente a toda actividad humana.

Esta peculiaridad del aprendizaje cooperativo propicia una confrontación entre la importancia que ejercen las interacciones sociales en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual y la inclusión educativa, ya que analizar estas instancias entre sí permite comprender la relevancia de las interacciones sociales como alternativa educativa. Cabe recalcar que este planteamiento es el segundo objetivo de esta investigación lo que justifica la necesidad de definir la naturaleza y fundamento de cada conducta gestada por los actores de la mediación didáctica en las interacciones sociales. Más aún, cuando hay estudiantes videntes e invidentes que juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje escolar. Desde esta óptica, se entiende que una mediación didáctica que tenga como eje transversal el favorecimiento de las relaciones humanas para el desarrollo cognitivo y sociocultural resulta novedosa como alternativa educativa.

Sin embargo, cuando el educando invidente está expuesto a una enseñanza-aprendizaje que lo obliga a actuar en un rol de sumisión porque no se le permite asumir el “protagonismo” de su proceso de aprendizaje, la inclusión educativa entra en el sin sentido. Otro rasgo importante del sin sentido en el proceso de mediación radica en que las actividades propuestas intencionalmente para acrecentar las interacciones sociales causen el efecto contrario. Para detallar mejor este asunto, es necesario decir, que las interacciones sociales entre videntes e invidentes deben propiciar la individuación, potenciar la competencia modal y cognitiva, el reconocimiento de sí mismo y del otro y la aprensión de la cultura.

En consecuencia, en este estudio se halla que las interacciones sociales en algunos casos se convierten en anti-sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la mediación didáctica, por ejemplo, se observó que hay momentos donde el estudiante vidente realiza todas las actividades pedagógicas del sujeto en condición de discapacidad visual, pero sin ser consciente de esta acción negativa, a partir de la cual, el estudiante en condición de discapacidad visual restringe o anula su autonomía personal, social y cognitiva al aceptarse como un sujeto dependiente, perezoso, heterónimo y sin posibilidades para empoderarse socialmente con el desarrollo de un proyecto de vida. El romper con estos esquemas o imaginarios sociales debe ser el principio de las interacciones sociales efectivas, para que contribuya como alternativa educativa digna.

Se debe agregar que, los actores sociales inmersos en el sistema educativo han generado, en el afán de cumplir con la norma que preexiste a las políticas educativas y los estándares nacionales e internacionales de la educación democrática y justa unas limitaciones y problemáticas, aún más grandes que validan, en la mayoría de los casos, la exclusión. Para ilustrar mejor este asunto, están los educadores cuando manifiestan no ser competentes para mediar en un entorno de inclusión escolar que sea eficaz y beneficie el ser-hacer del estudiante en condición de vulnerabilidad. Avanzando en este razonamiento, hay que decir que el mediador de la enseñanza-aprendizaje no puede excusarse e inhibirse sino que debe cooperar, por ello, tiene que modalizarse no solo por el deber sino también por el querer, ese que aviva la pasión por ser educador o como se definió en este estudio un “maestro”.

En este punto, se halla la clave para que el mediador de la enseñanza-aprendizaje de un entorno de inclusión escolar actúe y realice actividades planeadas, en una secuencia didáctica donde nada queda al azar sino que todo está pensado para hacer ser y hacer-hacer que el estudiante invidente entienda, haga, proponga y avance en la configuración de sus competencias para la vida en la academia y en la sociedad.

En consonancia, hay que analizar este otro objetivo: qué rol juegan los materiales para la significación de la enseñanza-aprendizaje, el cual fue propuesto al inicio de esta investigación con el fin de establecer la importancia e implicaciones del material y herramientas didácticas utilizadas en el acto educativo. En este sentido, se reconoce que los materiales u objetos que el docente mediador utiliza en cada momento o etapa del proceso representan y significan la aceptación y reconocimiento de la diferencia en el aula de clase o viceversa, los valores, los hábitos, los prejuicios y estereotipos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, contar con el material adecuado demuestra la creatividad y el poder de optimización de los recursos para la enseñanza en cada área del conocimiento, estas herramientas en el caso de los educandos invidentes cuando están diseñados exclusivamente para sus necesidades desencadenan experiencias participativas, responsables, comprometidas con la cooperación de todos los actores sociales porque al estimular las capacidades y rendimiento de los estudiantes se favorece el aprendizaje, la igualdad de oportunidades, la formación cognitiva y para la vida, además, de que se está garantizando el cuidado a la diversidad social y justa.

Dicho esto, el papel de los materiales o herramientas didácticas adaptadas o individualizadas a las necesidades del estudiante garantizan y facilita el aprendizaje en el ámbito social porque el enfrentarse a diferentes momentos (individuales o colectivos) a través de la utilización del material propicia en el educando invidente seguridad, habilidad y facilita la convivencia e integración. En síntesis, el material didáctico favorece los resultados académicos, las interacciones sociales, el trabajo interdisciplinar, la actuación del mediador de la enseñanza-aprendizaje e incrementa la autonomía del sujeto aprendiz propiciando el desarrollo emocional entre iguales, todo esto generado por el reconocimiento y legitimidad de las diferencias y derechos que cada estudiante tiene para recibir una educación diferenciada en la que se mitigan las dificultades a través de un enfoque práctico que abandere los “principios de cooperación, solidaridad y

confianza en el aprendizaje”¹⁴⁷ dirigido a todos los estudiantes como herramienta formativa que cimienta y acrecienta la inclusión educativa .

Finalmente, este análisis semiótico se propuso saber cuál es la actuación del discurso en la construcción de la identidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de entender, la constitución de las diversas identidades de los sujetos con necesidades educativas especiales en un ámbito educativo permeado por la inclusión. Para caracterizar la identidad de estos sujetos fue necesario observar la de los actores mediadores, el espacio, el tiempo y especialmente, las acciones en consonancia con el discurso enunciado, pues son todos estos elementos los que construyen la identidad a partir de huellas que aparecen en el discurso como las creencias, valores, ideologías, prejuicios, gestos, intensidades en el tono, entre otras, que se convierten en el desencadenante de imaginarios, posturas, valoraciones y actuaciones socioculturales que edifican la identidad de los estudiantes. Es decir, el constructo identitario del educador recorre su discurso mediador generando un espacio de operaciones cognitivas (causa-efecto) que influyen en la construcción de la identidad del sujeto aprendiz en condición de discapacidad visual.

Según Greimas y Courtés “La identidad, sirve, igualmente, para designar el principio de permanencia que permite al individuo permanecer el “mismo”, “persistir en su ser.” a lo largo de su existencia narrativa, a pesar de los cambios que provoca o sufre”. En pocas palabras, Ricoeur presenta la *identidad sustancial* como el “ídem” o rasgos que permanecen a pesar de las transformaciones en un programa narrativo y la *identidad discursiva* como constitutiva de la “ipseidad” que se caracteriza por variaciones presentes construidas en las interacciones sociales, razón por la cual cada sujeto construye diferentes ipses dependiendo de las circunstancias. Por tanto, el discurso actúa como medio de expresiones simbólicas donde el ser humano manifiesta el constructo que compone su modo de ser y

¹⁴⁷ LÓPEZ MALERO, M. “Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una nueva escuela sin exclusiones”, en Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía “L’Ecola que inclou” 11-52. 2006.

permite que otros, también produzcan y proyecten su vida; aunque es un ejercicio complejo e inacabado por su dinamismo en la búsqueda constante del sentido.

3.2. CONCLUSIONES DE ORDEN CURRICULAR

Este apartado se presenta como una categoría emergente en las conclusiones, ya que después de cumplir con los objetivos el análisis dejó otros hallazgos interesantes y contundentes para comprender la producción del sentido en una mediación didáctica desarrollada en un entorno de inclusión educativa. Esta situación, permite mostrar en términos curriculares las contradicciones o incoherencias de la normativa que regula la inclusión escolar vista desde los entes administrativos públicos, las instituciones educativas y los sistemas educativos donde el cambio está centrado o direccionado a la cultura y el currículo, solamente, esta transformación puede instaurar prácticas pedagógicas incluyentes y humanizadas.

En este sentido, se hace evidente que el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN) atendiendo a los decretos constitucionales que regulan los derechos legales de las personas en condición de vulnerabilidad o discapacidad emite la normativa que regula la inclusión educativa en el país transversalizándola con los ideales y estándares mundiales que la organizan como modelo educativo para la convivencia, el respeto, la enseñanza de calidad, sin distinciones, abierta a todos, autónoma e inclusiva. Es precisamente esta visión, la que admite la exposición de factores que dificultan la inclusión en las escuelas públicas, dado que, existen circunstancias puntuales cuando el MEN sentencia a las Secretarías de Educación fortalecer todas las instituciones educativas del ente territorial para que presten un servicio efectivo a la inclusión educativa. En este punto, se entiende que el hacer implica capacitar a los docentes, direccionar recursos para la implementación y desarrollo de la inclusión con el propósito de dotar los centros educativos con materiales, profesionales de apoyo e infraestructura adecuada,

entre otros. Ciertamente, se puede decir que en este marco surgen tendencias contradictorias cuando uno de los informantes de esta investigación enuncia

no nos capacitan, la secretaría de educación no envía los recursos a tiempo, al menos eso dice el rector”, “solo hay un profesional de apoyo para toda la institución, pero este solo viene dos veces a la semana y en un horario específico, además, nunca va al aula de clase, simplemente, se sienta en la sala de profesores a esperar si algún estudiante lo necesita o un docente requiere hacerle preguntas...otra de las situaciones que nos aquejan en este proceso inclusivo es que no hay material pertinente, lo poco que hay son unos libros viejos y una máquina de escribir en braille que solo puede usar el profesor de apoyo, entonces, todo el material que yo tengo, lo he hecho yo o lo he comparado. A mí me parece terrible que el gobierno implemente un programa de educación inclusiva sin tener el personal idóneo y sin las herramientas necesarias, porque cuando dicen que hay una capacitación siempre mandan a las mismas personas como son los jefes de área, pero la mayoría de veces ellos ni siquiera tienen contacto con los niños invidentes, es decir, no les dan clase. Bueno, cuando mandan a alguien que tiene un estudiante invidente en su clase la incoherencia se presenta cuando al siguiente año ese docente ya no le da clase a ese estudiante y el educador que lo recibe no sabe nada de inclusión, pues nunca ha sido capacitado. Ahora, yo me pregunto siempre hablan del currículo y aparentemente es flexible, pero eso no es cierto porque no hay diferentes oportunidades para que los niños acceden al aprendizaje, por ejemplo, en educación física los niños invidentes se quedan sentados porque obviamente el colegio no tiene tecnologías o herramientas que ayuden a estos niños a integrarse a la clase de educación física, en EEUU uno ve que tienen canchas con sensores que les indican a los niños por donde correr, hasta donde ir y, a su vez, les permiten ubicarse para lanzar al arco, tienen balones especiales, etc., pero aquí ni siquiera el profesor sabe qué hacer. Ahora, saliéndome de lo metodológico nunca hay tiempo para reunirse con los demás compañeros haber que están haciendo ellos, que les funciona, es decir, no hay un espacio de retroalimentación.¹⁴⁸

Desde esta perspectiva, se aprecia un diagnóstico de problemas particulares que están entorpeciendo la inclusión educativa. Se puede decir, que los actores representados por las políticas normativas, el Gobierno, la Secretaria de Educación, el MEN, el rector y el currículo constituyen la instancia colectiva que gestiona y regula las normas y estrategias en pro y beneficio de cualquier conflicto que se presente, en este caso, en el ámbito educativo colombiano. Sin embargo, el estudio aquí realizado evidencia que los entes garantes no están cumpliendo dicha labor, esto se demuestra cuando los actores administrativos no han sido diligentes con los recursos, las garantías de competitividad para el personal humano y el mejoramiento, fiscalización y evaluación en la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

¹⁴⁸ Entrevista a profundidad informante 1.

Junto a este obstáculo también se encuentra el modelo curricular de la institución que por estar fragmentado en asignaturas no admite metodologías integradoras que lleven al desarrollo y demostración de conocimientos para mantener y consolidar relaciones eficaces y positivas entre los participantes. Ahora, como el modelo curricular no es flexible impide la aceptación de la diversidad porque no hay colaboración, ni confianza, tampoco un compromiso por parte de las instituciones garantes, postulado que se evidencia cuando el informante 1, educador, presenta la institución educativa como un sistema en el cual es necesario aprender de las experiencias de los otros para transformar las propias en procesos coherentes y eficaces. Por tanto, se cuestiona que no hayan espacios para la discusión entre pares, para la capacitación a nivel general, es decir, de todos los mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se tengan un mínimo de profesionales de apoyo, cuando en cada aula de clase debería haber al menos uno para que su asesoramiento y formación generen cambios significativos.

En este orden de ideas, la inclusión educativa se vislumbra en este estudio como un objeto que contiene una carga simbólica para los sujetos garantes y ejecutantes de la acción educativa, donde todos mantienen una relación con los procesos de inclusión y exclusión mediados por el poder y el hacer generando que la mayoría de estos actores se constituya antisujeto de la mediación didáctica inclusiva porque agrieta los mecanismos de la justicia. Esta situación puede considerarse la problemática determinante de fallas, incoherencias e incumplimientos del mandato constitucional y ministerial, dado que están actuando en contra de un proyecto solidario que protege la dignidad de los desfavorecidos o vulnerables. Para comprender el asunto la Corte Constitucional Colombiana en una sentencia del 2004, presenta un concepto de solidaridad que reza lo siguiente

En esta dimensión el principio de solidaridad se despliega como un deber que pesa en cabeza del Estado y de todos los habitantes del país. Yendo en el primer caso de lo público hacia lo privado, a tiempo que en el segundo del núcleo familiar hacia el ámbito social, en una suerte de concatenaciones dialécticas que deben tener siempre a la persona como razón y fin último. El deber de solidaridad en cabeza del Estado Social de Derecho es inherente a su existencia y cualificación en la esfera de cumplimiento de sus fines

esenciales, al paso de que en cabeza de los particulares el deber de solidaridad es exigible en los términos de la ley.¹⁴⁹

Evidentemente, la solidaridad es un principio constitucional que cobija a todos los actores sociales tanto colectivos como individuales y posiona en primer lugar, para dar ejemplo, al Estado colombiano, entiéndase que el MEN, Secretaría de Educación de Bucaramanga y los colegios públicos son entidades propiedad del Estado Colombiano, por tanto, le sirven a este, relación que indica que todas sus acciones tienen que presentar una concordancia lógica y coherente donde la persona, en este caso, el estudiante en situación de vulnerabilidad especial sea visto como la razón y el fin de todo proceso, decisión y acción que se establezca.

Tal y como se ha manifestado en esta investigación, llevar a la práctica las ideas normativas y de mejora siempre va resultar una empresa compleja, en la que emergen variables como el desconocimiento, la incomunicación, la falta de compromiso, la corrupción, la incertidumbre, los problemas económicos y muchos otros aspectos. Por ello, se requiere dirigentes que programen y desarrollen planes alternativos que permitan la reflexión y el dialogo constante, con el fin, implementar acciones educativas que den cobertura a ideas que concienticen y validen la importancia de la participación de todos los actores implicados en un proceso educativo, incluida la familia de los estudiantes. Como se observó en la sentencia constitucional, la familia está compuesta por ciudadanos colombianos que son el núcleo de la sociedad. En esta línea, este organismo tiene un deber para actuar en beneficio y cumplimiento del principio de solidaridad. Hay que señalar este posicionamiento como el camino que propicia y construye una *educación viva y optimista*,¹⁵⁰ una educación diversa e incluyente.

¹⁴⁹ Corte Constitucional. Sentencia C-459 DE 2004, recuperado en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/c-459-04.htm>

¹⁵⁰ LEIVA OLIVENCIA, Juan José. Educación Intercultural y Convivencia en la Escuela Inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., p. 191, 2012.

En síntesis, las conclusiones de orden curricular exponen un panorama crudo y violador de los derechos, a través de incoherencia que desestiman al educando como principio y fin del acto educativo. Desde este punto de vista, se visualizan obstáculos estructurales que causan efectos contrarios en el propósito de la educación colombiana, creando formas de vulneración en la dignidad de estos estudiantes con necesidades educativas especiales. Definitivamente, no se puede pensar en la inclusión educativa solo desde el aula de clase y las actuaciones que se desarrollan en esta, sino más bien, como una instancia que tiene total correlación con la administrativa y garante, porque se necesita una fusión entre estas entidades para que todas las relaciones e intercambios de información edifiquen, inauguren y visualicen el origen del enriquecimiento sociocultural, en la escuela colombiana, como facilitadora y cumplidora de los Derechos Humanos que legitiman la educación inclusiva e intercultural. En vez, de cometer “una inmoralidad por no construir una escuela donde todas las niñas y todos los niños se eduquen conjuntamente. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunos... en el aula es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la educación inclusiva. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación...”¹⁵¹

3.3. CONCLUSIONES DE ORDEN DIDÁCTICO

Para culminar las conclusiones de este trabajo es necesario realizar una reflexión con todas aquellas situaciones o hallazgos que dejan ver y pensar en fenómenos emergentes respecto al análisis de las mediaciones didácticas en un entorno de inclusión escolar. Hablar de mediación didáctica como objeto de estudio permitió comprender los roles del educador y del educando frente a la institución escolar y respecto a las políticas que regulan este proceso. Desde esta perspectiva, se hallan resultados y elementos de discusión que se valoran a continuación:

¹⁵¹ *Ibíd.*, p. 17.

En primer lugar, el rol del docente marca la práctica educativa de acuerdo a su *ethos* profesional permeado por la identidad individual del sujeto, la cual se construye en relación a las identidades colectivas. Estas implicaciones dejan ver en las personas características diferentes, consolidando la diversidad de comportamientos, actuaciones, pensamientos, ideologías y creencias. Punto de partida, para entender que el análisis de las concepciones y prácticas arroje varias formas de mediar. Sin embargo, hablar de maneras de mediar en este caso, deja un sin sabor que enciende las alarmas para cuestionar la legitimidad de este modelo educativo en puntos de justicia y moralidad. En efecto, las pesquisas muestran, lamentablemente, que Colombia y, específicamente, Bucaramanga, vive una inclusión educativa que dista del “ideal” u objetivos de la educación inclusiva. En este sentido, se hallan dos actores educadores que no poseen las actitudes éticas, morales, cognitivas, ni procedimentales para realizar una mediación que contribuya a las políticas educativas vigentes porque para ellos no es una prioridad la cooperación con el otro, lo que esboza uno de los principales problemas de este sistema educativo, ya que, la escuela está pensada como modelo de construcción y potencialización de todo sujeto que llegue a este espacio para formarse integralmente, en competencias modales y potestivas que lo edifiquen y humanicen. Empero, con el rol y actuación de estos profesores se desdibuja la identidad, rigor y competencia de las instancias políticas, gubernamentales, sociales, educativas y normativas dejando que se arraigue la contradicción que plantea un acto pedagógico “deformador”. En este análisis se hizo evidente esta antítesis cuando los mediadores de la enseñanza-aprendizaje proclamaron su incompetencia, un no-querer, un no-hacer y manifestaron que si pudieran no recibirían en las aulas de clase niños invidentes. Valoraciones disfóricas e inhumanas que coartan y limitan el acto pedagógico, factor que constituye la ignorancia y la heteronomía de los educandos eliminando los principios de igualdad y solidaridad.

Ahora bien, si las instituciones garantes cumplen con la norma y ejercicios de control para evaluar estas prácticas educativas en el ámbito colombiano porqué se

visualizan incoherencias y experiencias como las que se presentan en este estudio. Este tipo de hallazgos confronta y afronta que los obstáculos son de diverso índole y mientras no exista una intervención en la que confluyan múltiples medidas con caracteres humanísticos, legales, sociales, políticos, entre otros, que garanticen la individuación a través de valores como la solidaridad, la justicia, la tolerancia y la cooperación las políticas educativas que rezan la inclusión escolar y la escuela abierta a todos continuarán siendo un asunto exclusivamente de papel. En este punto, cabe aclarar que las instituciones u organismos garantes de la inclusión educativa legitiman discursivamente el supuesto éxito de las políticas de inclusión a través de los medios de comunicación, pues no es ajeno encontrar publicaciones en periódicos, revistas u otros medios de masas, en la ciudad de Bucaramanga¹⁵² que proclaman logros impactantes de este modelo pedagógico, sin embargo, y teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, queda en el ambiente la duda de la eficacia y cumplimiento de dichos logros porque no es un secreto que la auto-presentación positiva en los medios puede funcionar como manipulación para garantizar la inclusión en términos sociales, estadísticos y reglamentarios. En palabras de Van Dijk la manipulación es orden discursivo e implica un

abuso de poder por las élites simbólicas que tienen acceso preferencial al discurso público y manipulan grupos de personas a favor de sus propios intereses y en contra del interés de las víctimas... en términos específicos implica el ejercicio de una forma de influencia ilegítima por medio del discurso: los manipuladores hacen que los otros creen y hagan cosas que son favorables para el manipulador y perjudiciales para el manipulado. En un sentido semiótico de la manipulación esta influencia también puede ser ejercida con cuadros, fotos, películas u otros medios... Sin las asociaciones negativas la manipulación podría ser una forma de persuasión (legítima). La diferencia crucial en este caso es que en la persuasión los interlocutores son libres de creer o actuar como les plazca, según si aceptan o no los argumentos de quien persuade, mientras que en la manipulación a los receptores, se les asigna, típicamente, un papel más pasivo: son víctimas de la manipulación.¹⁵³

¹⁵² En uno de los diarios de la ciudad se publican diversos artículos bajo títulos como "Bucaramanga es líder en inclusión educativa", o "Inclusión educativa prioridad en Girón", "Inclusión educativa crea oportunidades de empleo". Estos discursos son un mecanismo de impacto sociocultural que funcionan como legitimadores del proceso o de la normativa que regula la inclusión educativa, recuperado en: <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/309966-bucaramanga-es-lider-en-inclusion-educativa>.

¹⁵³ VAN DIJK, T. Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. Barcelona. En Revista Signos, p. 49-74. 2006, recuperado en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20Manipulacion.pdf>.

Desde esta perspectiva, resulta preocupante la difusión de información en los medios, en este caso, escritos, porque si la convivencia y el clima escolar están manifestando carencias, conflictos y conductas problemáticas en los entes reguladores y los actores docentes-estudiantes, hasta qué punto resulta ético sacar provecho de estos estudiantes e instituciones para legitimar los programas educativos. Esta y otras preguntas quedan abiertas en este trabajo a manera de discusión o puntos de partida para otras posibles investigaciones.

Asimismo, este estudio ha comprobado que las posturas, creencias, ideologías y *ethos* profesional del educador condicionan y construyen la identidad de los actores educandos, pero el problema es que dicha influencia configura negativamente el *ser* y *hacer* de estos niños y adolescentes en proceso de formación. Por tanto, es necesario y fundamental una toma de conciencia por parte de los docentes, por un lado, están deformando la competencia cognitiva, afectiva y emotiva de estos estudiantes, por el otro, están construyendo sujetos heterónomos y cínicos, estado que se considera como un no-creer en los valores que determinan el actuar y la confianza en el propio saber, lo que genera y justifica la pérdida del deber, anulando el poder¹⁵⁴ que tiene todo ser humano, en este caso, el estudiante, para salir de un estado virtualizado o incompetente y volverse integral al potenciar todas sus dimensiones por medio del conocimiento, habilidades, actitudes, valores, creencias y comportamientos.

Estas instancias se construyen y cobran sentido en el quehacer pedagógico, punto de apertura al cambio, por ser el espacio que favorece la integración, interacción y comprensión de lo heterogéneo que resulta el *ser* dentro del espacio sociocultural. Dicho esto, la mediación didáctica ejecutada en un entorno de inclusión escolar devela en esta investigación una ruptura entre el mandato jurídico y su realización en el universo sociocultural, separación que es mediada por una forma de vida indecorosa que va en contra de la ética de las personas y los principios del

¹⁵⁴ HARKOT DE LA TAILLE, E. Breve examen semiótico de la vergüenza. Presses Universtaires de Limoges. 2000.

Estado, actitud que Rosales y Pardo¹⁵⁵ denominan militancia anti-axiológica, postura que contrastan con la de Harkot-de la-Taille donde un cínico rechaza la cultura y los valores, ya que sin objeto-valor no hay institución de sujetos y, en consecuencia desaparece la posibilidad de contratos. En este sentido, todos los actores transgreden el sistema para no actuar, excusándose en ideas que presentan la inclusión educativa como moda, novedad, improvisación, totalmente autónoma, sin recursos didácticos y humanos que coadyuven en el desarrollo y formación de estas prácticas que confluyen en la mediación didáctica; pretextos que deforman el sistema de valores que rige la concepción y práctica de la inclusión educativa.

Finalmente, en este estudio hay que resaltar los procesos de evolución que tuvo la maestra de preescolar, como actor garante y cumplidor del deber al interior de la mediación didáctica inclusiva, teniendo en cuenta que cada una de sus actuaciones representa su *ser* y *hacer* a través de procesos sociales, comunicativos, pedagógicos e inherentes al mandato pacifista de la inclusión educativa. La visión y actuación de esta maestra valida todo lo ya dicho en términos de conciencia, rigor, pasión, abnegación por el quehacer educativo y presenta los valores éticos, estéticos y morales como eje fundamental para desarrollar un acto pedagógico que tenga por fundamento el principio constitucional de la solidaridad y el cumplimiento de la ley.

En reiteradas ocasiones, este análisis mostró que los estados y transformaciones de la maestra, se dieron básicamente por el constructo de *ser* que configura su *ethos* profesional a favor de la inclusión educativa. Asimismo, se encontró que todos los procesos y estrategias implementadas en la mediación didáctica son producto de la comprensión del fenómeno educativo como un espacio que requiere de sujetos competentes, innovadores y cooperadores, que donen soluciones para la evolución y diseño de la enseñanza-aprendizaje.

¹⁵⁵ ROSALES CUEVA, José Horacio y PARDO MARTÍNEZ, Orlando. La incompetencia del ciudadano y el mandato constitucional colombiano, artículo en arbitraje del a Revista de Derecho, Universidad del Norte, No. 46, julio-diciembre de 2016.

De hecho, el *ser* y *hacer* de esta educadora se convierte en ejemplo de valor y humanismo, porque los resultados no son producto de la casualidad o improvisación, sino la consecuencia de reflexiones que generan estrategias y actividades dotadas de materiales pertinentes. Así pues, el ejercicio de esta maestra se valida, aún más, cuando adapta sus competencias a las necesidades del ámbito educativo a través de la búsqueda y retroalimentación constante, creando actuaciones en el aula de clase para preparar y formar sujetos autónomo e integrales. En términos didácticos, tanto educadores como educandos están sometidos a relaciones en doble vía y dependen unos de otros para obtener resultados favorecedores de la inclusión educativa. Estas ideas demuestran que cualquier práctica por rara o sorprendente que sea, es un discurso.

Desde esa perspectiva, fue pertinente para este análisis entender que la mediación didáctica inclusiva es un ejercicio que directa o indirectamente, manifiesta las concepciones socioculturales del tiempo o periodo en el que se desarrolla, en ese orden de ideas, se consideró de vital importancia estudiar los dispositivos que donan y generan sentido en la mediación didáctica, ya que son estos elementos lo que configuran los valores que envuelven las maneras de mediar en el acto educativo y, determinan, cuáles subyacen de dicha práctica, develando estructuras transversales que componen la sociedad en donde esta práctica educativa, en particular, se gestó.

En síntesis, las diferentes formas de mediar encontradas en este estudio son estrategias mediadoras que se configuran como género del lenguaje educativo y, soportan la forma de vida que rige al colombiano, en este caso, se encontró una forma de vida que circula entre los sujetos responsables que incluyen a su educando y los irresponsables que excluyen y denigran la esencia de la educación; idea que suscita que no es solo en el acto pedagógico o *hacer* donde se configura la inclusión educativa sino también en el *ser* del mediador y de los actores colectivos que legitiman y garantizan la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Anónimo. Historia. [Citado en 23 de Abril de 2015] Disponible en: <http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/Historia.cid220290#top >
ECO, Humberto. Historia de la Fealdad. Barcelona. Editorial Random House Mondadori, S.A. 2007. Consultado en línea: <<https://objetoposmo.files.wordpress.com/2014/09/historia-de-la-fealdad.pdf>>

AGUADO DIAZ, A. Historia de las deficiencias, Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis, Madrid, 1995.

ASHTON, P.: "The concept of activity", en DIXON-KRAUSS, L. (ed.): Vigotsky in the classroom. Mediated Literacy. Instruction and Assessment, New York, Longman Publishers USA, 1996. [Citado en: 27 de abril de 2015] Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf>>

BARBERO, Jesús Martín. De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Ediciones G. Gilli, S.A.: Barcelona. 1987.

BARTH, R.S. Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference. San Francisco: Jossey-Bass. 1996.

BERTRAND, Denis. "Croire au bleu: Chromatisme et fiducia", en La vérité des images. Actes du colloque La vérité des images, Journées d'étude de Paris, Ceres Dynalang, bajo la dirección de: Anne Beyaent-Geslin et Valérie Brunetière, 2009, disponible [en línea] en el portal Actes Semiotiques: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/3380>.

Carta Política de Colombia, también Constitución Política de Colombia, 1991.

CARRETERO PASÍN, Ángel. Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. Tesis de doctoramiento. Universidad de Santiago de Compostela. 2001.

CEDEÑO, Fulvia. Educación para todos. Al tablero: Periódico de un país que educa y que se educa. Número 43 septiembre de 2007. [Citado en: 24 de Abril de 2015] Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>>

COLL, César & FALSIFI, Leili. Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona: España. Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre 2010. p. 17-27. Fecha de entrada: 01-07-2009. Fecha

de adaptación:0-04-2010. Consultado en línea 14 de abril de 2017 en <http://www.revistaeducación.educación.es/re353/re353.pdf>

Constitución Política de Colombia. 1991. Título II: De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo I: De los derechos fundamentales. Artículo 13.

Corte Constitucional. Sentencia C-459 DE 2004, recuperado en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/c-459-04.htm>

COURTÉS, Joseph. Análisis semiótico del discurso. Madrid: Editorial Gredos. 1991.

COURTÉS, Joseph. Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación. Madrid: Gredos, 1997.

DAMASIO, Antonio. Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain. New York: Grosser/Putnan, 1994. Trad. Esp.: El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica, 2001.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. 22 Edición. Versión electrónica .2014. [Citado en: 18 de mayo de 2015] Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=maestro>>

ECO, Humberto. Historia de la Fealdad. Madrid: Lumen. 2008.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel & GONZÁLEZ GONZÁLEZ María Teresa & Otros. *El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas*. En: REVISTA IBERO-AMERICANA EDUCACAO. N.º 50 2009.

FONTANILLE, Jacques. Sémiotique des textes et des discours método d'analyse. Publicado en el diccionario, en francés: MUCHELLI Alex (directeur). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. París: Armand Colin, 2a édition, 2004.

FONTANILLE, JACQUES. Textos, objetos, situaciones y Formas de vida. Los niveles de pertinencia de la semiótica de las culturas. Publicado en red el 28 de mayo de 2004. Traducción de Horacio Rosales para la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, junio 2010. P, 3.

FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencias y formas de vida. Universidad de Limoges-Institut Universitaire de France. Traducción: Oscar Quezada Macchiavello, 2013.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica del discurso. Universidad de Lima. Fondo de Cultura Económica Perú. 2001.

GARCÍA DE LA HOZ, Víctor. Formación de profesores para la educación personalizada. Madrid: Ediciones Rialp S.A., p. 25-27, 1996.

GARCIA PEÑA, Ignacio. El Animal racional: breve historia de una definición. En: Anales del Seminario de Historia de la Filosofía. Vol. 27 (2010): 259-313. ISSN: 0211-2337. Extraído el 07 de agosto de 2015. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/viewFile/ASHF1010110295A/4605>

GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona, 1973.

GREIMAS, Algirdas J. Sémiotique et sciences sociales. Paris: Seuil, 1976.

GREIMAS, A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje- Tomo II. Madrid: Editorial Gredos. 1991.

GREIMAS, A. J. DEL SENTIDO II: Ensayos semióticos. Madrid. Editorial Gredos. 1989.

GREIMAS, A.J. & COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje. Tomo I. Madrid: Editorial Gredos. 1991.

GIMÉNEZ, Gilberto. Capítulo I. La concepción simbólica de la cultura. Consultado el 31 de marzo de 2017 en: www.paginasprodigy.com/peimber/cultura.pdf.

GIOVINE, R & MARTIGNONE, L. La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. Cad. Cedes, Campinas, 31, 2011. [Citado en: 30 de marzo de 2017] Disponible en: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GONZÁLEZ REQUEMA, Jesús. En el principio fue el verbo. Palabras versus Signo. En: Trama y Fondo. Número 5, diciembre, Textos míticos, textos místicos, tientos y reversos, 1998.

Hamon, Phillipe. Texto e ideología: para una poética de la norma. En: Revista criterios [en línea]. No 25-28 (enero 1989-diciembre 1990); p. 66-94. <http://www.criterios.es/revista.htm> [citado el 8 de mayo del 2015].

HARKOT DE LA TAILLE, E. Breve examen semiótico de la vergüenza. Presses Universtaires de Limoges. 2000.

HJELMSLEV, Louis. Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Madrid: Ed. Gredos. 1971.

IBARRA, C. Estrategias pedagógicas para abordar la discapacidad. Carabobo, Venezuela. Documento extraído de internet el 15 de noviembre de 2015. <http://coromoto974.files.wordpress.com/2010/07/estrtegias-pedagógicas-para-abordar-la-discapacidad.pdf>.

KLINKENBERG, Jean Marie. Manual de Semiótica General. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006.

KLINKENBERG, Jean Marie. Manual de Semiótica General. Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2006.

LATELLA, Graciela. "Evolución de la teoría" en Metodología y teoría semiótica. Buenos Aires: Hachette. 1995.

LEIVA OLIVENCIA, Juan José. Educación Intercultural y Convivencia en la Escuela Inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.2012.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Colombia. [Citado en: 24 de abril de 2015] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf>

LÓPEZ GONZÁLEZ, Mercedes, et, al. La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

LÓPEZ MALERO, M. "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una nueva escuela sin exclusiones", en Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L' Ecola que inclou" 11-52. 2006.

LOTMAN, Yuri. La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. España: Universidad de Valencia, 1996.

Marcelo Eduardo Bonyuan. Paul Ricoeur: Yo e identidad en el marco de sí mismo como otro. Revista Borradores-Vol. X/XI- Año 2009-2010.

MÈLICH, Joan Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Ediciones Paidós Iberoamérica S.A.: Buenos Aires. 1996, p. 139.

MEN. Resolución 2565 de octubre de 2003. Colombia. [Citado en: 24 de abril de 2015] Disponible en: < http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85960_archivo_pdf.pdf>

MEN. Resolución 2565 de Octubre de 2003. Colombia, [Citado en: 24 de Abril de 2015] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85960_archivo_pdf.pdf>

MIJAIL, B. Hacia una filosofía del acto ético. Anthropos Editorial, 1997.

Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2. Bogotá, octubre de 2011.

MOLINA ORTÍN, Carmen. Integración del invidente en la clase de matemáticas: Un estudio comparado del aprendizaje de la geometría entre niños videntes e

invidentes. Universidad de Zaragoza 9 de julio de 1999. [Citado en: 26 de Abril de 2015] Disponible en: < <http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/cangas/invidentes.htm> >

PARDO, Orlando & ROSALES Horacio. 2014. "El sistema axiológico del concepto de solidaridad en el orden jurídico colombiano", comunicación en *12 Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Estudios Semióticos, IAAS*, Sofía, Bulgaria, New Bulgarian University, septiembre de 2014.

PAVEA, Marie Anne. Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition. París: Presses Sorbonne Nouvelle. 2006.

PEÑA, Raúl & ALDANA Eliecer. Análisis del concepto de función en estudiantes sordos de grado décimo. En Revista Educación científica y tecnología. ISSN 0124 2253/octubre de 2013/ Edición especial/Bogotá, D.C. [Citado en 26 de Abril de 2015] En: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/viewFile/5971/7485>

PONTY, Merleau. Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península. 1975.
WALLERSIE. [N, Immanuel (coord.) Abrir las ciencias sociales, México: UNAM
CIICHI Siglo XXI, 1996 Anthropos, suplementos, No. 45, Barcelona 1990.
POZO, J.J. Aprendices y Maestros. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2 edición. 2008.

RAMÍREZ, Rudencio. La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiano.

RESTREPO, M. Ser-signo-interpretante. Bogotá: Significantes de Papel Ediciones. 1991.

REST, J. Moral Development: Advances in Research and Theory. New York; Praeger, pp. 174-175, 1986.

RODRÍGUEZ, Valeria & SUÁREZ, T. La interacción mediada por Sistemas Alternativos y aumentativos de la Comunicación, en aula con estudiantes con condición del espectro autista. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. [Citado en 26 de Abril de 2015] Disponible en: < http://www.ucm.cl/uploads/media/Conferencia_Simultaneas_Espectro_Autista_01.pdf >

ROSALES CUEVA, José Horacio y PARDO MARTÍNEZ, Orlando. La incompetencia del ciudadano y el mandato constitucional colombiano, artículo en arbitraje del a Revista de Derecho, Universidad del Norte, No. 46, julio-diciembre de 2016.

SANTACRUZ, Leidy & SINESTERRA Leidy. Una secuencia didáctica para estudiantes en situación de discapacidad visual: El caso de los cuadriláteros en

grado 3er de educación básica. Universidad del Valle. Cali, 2012. [Citado en 26 de Abril de 2015] Disponible en: < <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4598/1/CB-0472492.pdf> >

Semiótica y pedagogía: una articulación productiva. Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy [online]. 2001, n. 17, pp. 321-341. ISSN 1668-8104.

SPELLING, Abraham. Psicología simplificada. México, D.F. Cia. General de Ediciones. S.A. de C.V. 1964. p. 162.

TORRES LEO, Cecilia Antonia. Aproximación al concepto de función lineal: el caso de una alumna invidente que cursa el segundo grado de secundaria. 2013. [Citado en: 26 de abril de 2015] Disponible en: < <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4742> >

TORO JARAMILLO, Iván D. Fundamentos Epistemológicos de la investigación cualitativa y metodología de la investigación: cualitativa/cuantitativa. Bogotá: Editorial EAFIT, 2010, p.p. 62.

¹ MURILLO, Javier & MARTÍNEZ C. Investigación Etnográfica: Métodos de investigación Educativa en Ed. Especial. 2010. [Citado en: 29 de abril de 2015] Disponible en: <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf>

TOVAR HERNÁNDEZ, Cecilia. El significado del concepto de lo real. Acta Universitaria, vol. 13, núm. Sup, 2003, p, 30-34. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. Consultado 10 de abril de 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41609808>

UNESCO 1994, Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales.

UNESCO, 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008. "La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro". [Citado en: 24 de Abril de 2015] Disponible en: <[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa\[1\].pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa[1].pdf)>

UNESCO. Booth, T. & Ainscow. M. Index for Inclusion. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

UNESCO. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de referencia. Ginebra: UNESCO. 2008. [Citado en: 27 de abril de 2015] Disponible en: < http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf >

VAN DIJK, T. Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. Barcelona. En Revista Signos, p. 49-74. 2006, recuperado en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20Manipulacion.pdf>.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. La Cultura como Texto. Lectura, semiótica y educación. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

ANEXOS

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 03-feb-14

ANEXO A. DIARIO DE CAMPO 1

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La mediación comienza con los niños sentados en el piso. La docente hace una reflexión para agradecer la vida, los papitos, los alimentos, etc. Pide que repitan la oración del ángel de la guarda. Da indicaciones sobre el trabajo que deben realizar a continuación.

Los estudiantes se desplazan a las mesas de trabajo y la maestra lleva el material. Son diferentes vasijas con colbón que pone en cada grupo. Pide no utilizar este material hasta que ella no de la orden. Seguidamente, reparte trozos de papel (para enrollarlo y hacer bolitas) y una guía que tiene el contorno de un perro grande.

Solicita que los niños la miren, a ella, para que vean la explicación de la actividad (en el comienzo de forma oral) Luego lo hace con la guía, donde señala cada paso cómo debe hacerse.

Mientras el ejercicio se desarrolla los estudiantes hablan, gritan, lloran, llaman reiteradas veces a la profesora. Situación que la lleva a reaccionar con segura y contundente para que los niños hagan silencio, después emite un discurso manipulador “niños para trabajar en el aula de clase debemos tener un ambiente sano, adecuado, donde prime el bienestar de todos ustedes y el mío porque de lo contrario nos vamos a enfermar de los oídos. Recuerden cada cosa tiene su momento. Cuando estemos trabajando lo hacemos en tono de voz bajo y nos concentramos para que lo que estemos haciendo quede bonito, organizado, bien hecho. Ahora, ustedes tienen que aprender a esperar porque yo tengo que atenderlos a todos y no puedo al tiempo, el que me necesite espera que me desocupe con los otros compañeros y voy para allá ¿De acuerdo? ¿Entienden? Inmediatamente los niños contestan siiii maestra.

A partir de ese momento retorna la calma y los estudiantes trabajan como ella lo pidió.

Lo anterior se comprende como un mecanismo de control (una manipulación) y de adaptación que la profesora emprende para que ellos se acondicionen a la vida escolar. Resulta interesante que dicha manipulación es efectiva porque es actualizada por los estudiantes.

La observación de esta primera sesión vislumbra situaciones y actuaciones interesantes entre maestra y estudiantes (la presión de roles que ejerce cada uno para adaptarse al otro), entre estudiantes y la escuela (el proceso de comprensión que tiene que darse en cada sujeto para adaptarse a ese nuevo espacio con todas las normas que este implica), entre el estudiante y sus compañeros (El reconocimiento como miembro de una comunidad educativa que comparte con otros iguales a él que tienen derechos y deberes como él.), entre estudiantes y conocimiento (el desarrollo cognitivo para apropiarse de los saberes tanto académicos como procedimentales, actitudinales, etc.). En consecuencia, se observa la complejidad a la que se enfrenta el maestro y el estudiante en grado cero. Un universo de posibilidades donde todos deben ser incluidos.

Al retomar la mediación didáctica se encuentra que la docente tiene diferente material para que los estudiantes trabajen durante la clase. En el aula hay armarios que contienen diversos objetos como juegos de mesa, fichas de colares, formas de madera, sellos, pinturas de todos los colores, pinceles, ábacos, diferentes tarros transparentes con colores, marcadores, escarchas, aserrín, barras de plastilina, resmas de papel, libros, cuentos, pelotas, entre otras. Las anteriores herramientas son utilizadas en diferentes momentos de la mediación y dependiendo del objetivo de la mismas. Además, el grupo de estudiantes es variado porque allí confluyen niños de diferentes extractos sociales (cero, uno, dos y tres) y niños con necesidades educativas especiales. Situación que dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje y la sociabilidad con el entorno que les rodea. A lo anterior, se agrega que en esta aula se trabaja con niños videntes e invidente o en condición de discapacidad visual. Dinámica que complejiza la labor docente porque debe fomentar la difusión y el intercambio de conocimientos en todas las direcciones para integrar a todos los estudiantes con y sin discapacidad a la vida académica y social.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 17-Feb-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La maestra reparte las guías para que los estudiantes esparzan plastilina a un dibujo y da instrucciones: debe ser pareja para que no queden grumos, hay que hacer fuerza para que deslice, no se pueden salir del contorno, recuerden que antes de esparcir la plastilina deben amasar con fuerza para que ella se caliente y suavice, así será más fácil untarla en el dibujo. Les pide que hagan muchos ejercicios con la plastilina en sus dedos.

Al estudiante invidente le entregan la misma guía y la única diferencia es que el dibujo de su guía está en braille, es decir, punteado para que él lo lea a través de sus manos (con el tacto) Por tanto, la educadora se acerca al estudiante invidente le toma la mano y la desplaza por todo el dibujo para que lo reconozca, alternamente, le va diciendo arriba esta es la cabeza, al lado derecho un brazo, al lado izquierdo el otro brazo, en el medio está la barriga y abajo las patas del oso. Ahora, arriba en la cabeza, justo aquí están los ojos, etc. Aunque la maestra se encuentra trabajando directamente con el niño invidente ella logra captar la atención de todos sus estudiantes para que sigan la descripción que está realizando con el niño invidente en sus propias guías. Para ello les hace una descripción minuciosa del contenido de la guía. Pues la intención de la actividad es conseguir y ejercitar a todo el grupo en el aprestamiento espacial (arriba, abajo, al lado derecho, al lado izquierdo, el centro, etc.) Luego le entrega la plastilina en sus manos al niño invidente y le dice cómo debe mover los dedos para amasar (al tiempo que les muestra a los demás cómo hacerlo), esparcir sobre la hoja con fuerza porque aún tiene grumos. Continúa el ejercicio y se aleja. Tiempo después, regresa a observar cómo va el trabajo de sus estudiantes. Cuando llega donde el estudiante invidente le hace algunas observaciones: todavía le falta llenar algunos espacios, mire le toma la mano para que sienta dónde no hay plastilina. Sin embargo, pasa un rato y cuando vuelve, el estudiante no siguió las instrucciones y se salió del contorno, además, ha pegado la plastilina en un solo lado y dice estar cansado, no quiere continuar. La docente le dice mira D. ibas muy bien, el trabajo estaba quedando perfecto pero lo dañaste ¿qué pasa? El estudiante contesta que no quiere trabajar, ella lo interpela con calma y contundencia ¿Cómo que no quieres trabajar? No señor usted va ser el trabajo de nuevo, usted es capaz, usted puede, vas a empezar de nuevo. Por tanto, hace que el sujeto aprendiz haga la actividad, mejor dicho que inicie de nuevo. Luego el niño le pregunta al compañero que está a su lado si va bien, que le diga cómo le está quedando y este le dice que va bien. Además, le indica donde le falta. Al terminar llama a la maestra pide su opinión, esta lo felicita, exalta su compromiso con la actividad y le recuerda lo positivo de no ser caprichoso, de

insistir hasta alcanzar el objetivo. Le reitera que él es un estudiante igual a los otros y que en esa medida está capacitado para realizar todas las actividades.

Lo anterior permite comprender que el objetivo de la maestra es crear hábitos de trabajo, disciplina y compromiso a sus estudiantes. Al niño invidente le exige igual que a los demás la única diferencia en la mediación con este estudiante está en los objetos u herramientas utilizadas en la misma. Otra actuación para rescatar es la ayuda que recibe el estudiante de sus compañeros. Circunstancia que evidencia la aceptación de los actores sociales inmersos en dicha mediación inclusiva. Igualmente, se aprecia el reconocimiento espacial que este estudiante tiene del aula, debido a que se encuentra en una fase de empoderamiento del espacio donde la mediadora constantemente lo incita para que se—desplace por el salón de clase con la ayuda del bastón que ella le proporcionó. Para ello le da instrucciones claras, por ejemplo: “D. tráigame el cuaderno” a lo que el educando pregunta “dónde está usted maestra” y el niño identifica de dónde proviene la voz por lo que se encamina a seguir en esa dirección. La maestra observa el desplazamiento y le enuncia “recuerde que el bastón le permite abrir camino y localizar objetos antes de...para que tome decisiones y pueda continuar”. Es evidente que el estudiante después de varios tropiezos llega al escritorio de la maestra con su cuaderno. Inmediatamente, ella le revisa el cuaderno, le da instrucciones y lo envía de vuelta a sentarse. Posteriormente, llega el padre del estudiante invidente a recogerlo y la docente conversa con el señor le cuenta de los progresos de ubicación espacial y movilidad del cuerpo del niño; lo dice muy entusiasmada y satisfecha, además, le cuenta que ella pretende que en dos meses más el estudiante se mueva con total libertad y autonomía, en el aula de clase, que se desplace al baño solo, a la cafetería, etc. No es fácil pero con amor y disciplina lo lograremos. Asimismo, le pide al padre de familia que en casa continúe el proceso para que se vean los avances del niño también en el espacio familiar. Es evidente, que esta maestra lo forma como sujeto competente no solo en lo académico sino también en la cotidianidad. Le brinda herramientas para que se integre a la vida en sociedad, a la vida académica y lo concientiza como sujeto independiente, capaz e igual a los otros de transformar su realidad.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 25-ago-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La docente tiene diferentes objetos didácticos sobre el escritorio para la clase de hoy. Reparte por mesas bolsitas que contienen fichas con los números del 0 al 9, estas fichas son de colores y están plastificadas. Al estudiante invidente le entrega una de esas bolsas pero esta no contiene fichas de papel con los números sino que tiene los mismos números pero elaborados en madera en tercera dimensión. La actividad comienza con la identificación de los números, su lectura. Luego se complejiza al dictar determinado número que deben formar videntes e invidente con el material que tienen. La docente se desplaza por los deferentes puestos para observar si el número es correcto. Luego realizan una actividad parecida pero ahora con el ABC. La dinámica es la misma pero al estudiante invidente la profesora le proporciona las letras elaboradas en fomi, también en tercera dimensión y cada letra está nombrada en braille con unas piedras especiales para que el estudiante la lea en braille y también aprenda a identificarla como figura.

Lo interesante de esta práctica resulta en la configuración de la mediación inclusiva. Todo el material y actividades están diseñados para que se dé la interacción y actuación de todos los estudiantes en torno a una misma actividad pero con herramientas diferentes o adaptadas a las necesidades de cada uno. Asimismo, resulta valioso que estos objetos de aprendizaje hayan sido elaborados por la maestra en su tiempo libre con sus propios recursos. Una vez más se aprecia una práctica pedagógica donde el mediador logra que sus estudiantes actúen y se conjunten con el conocimiento a través de estrategias efectivas y coherentes en una secuencia didáctica. Es clara la postura de esta docente frente a los procesos inclusivos, ella siempre, tiene en cuenta el saber sobre la inclusión en las tres dimensiones (cognitivo, procedimental y actitudinal).

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 10-nov-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La clase inicia con la explicación de las actividades que tendrán el día de hoy. La docente les cuenta a sus estudiantes que deben ensayar para la clausura de preescolar. Les pide un excelente comportamiento en la actividad, cantar duro los himnos, venir bien peinados, oliendo a rico, contentos porque superaron con éxito el nivel de preescolar, que van a emprender otra etapa importante y diferente como es el grado primerito. Además, comenta, a continuación vamos a realizar la prueba final de lecto-escritura. Les recuerda que quiere solo caritas felices como resultado de la misma. La prueba inicia con un dictado de palabras, frases y oraciones sencilla ej: Tomás toma tetero, torta de tomate, etc.

Para el estudiante invidente la prueba es la misma, simplemente que el medio en donde la realiza no es hoja y lápiz. A él le entrega una rejilla de madera llamada tabla española parecida a la regleta braille. Este instrumento de madera trae agujeros y unos palitos pequeños que se introducen en los agujeros para que el niño escriba las letras en braille y reproduzca el dictado en este sistema de escritura braille para principiantes. Así la profesora le revisa su dictado.

En consecuencia, se nota que el proceso evaluativo se desarrolla de igual manera en esta aula de clase donde confluyen videntes e invidentes. Los niños reciben un trato y un proceso de enseñanza igualitario, acorde a sus necesidades. Se destaca en esta observación una convivencia entre docente, estudiantes y compañeros basada en el respeto, la solidaridad, el diálogo, la comprensión y la generosidad entre todos estos actores en diferentes direcciones. Es evidente que estos valores los han aprendido y potenciado en el transcurso del año escolar por medio de referentes afectivos que la maestra logró en ellos por imitación y también con la corrección de conductas inadecuadas en los pequeños estudiantes. Asimismo, se observa con agrado la independencia generada en el estudiante invidente. En el ensayo de graduación se desplaza con seguridad, confianza y acierto en cada uno de sus movimientos, lo mismo se observa en el aula de clase y fuera de ella. Al final de este proceso educativo el estudiante invidente y sus compañeros lograron relacionarse de manera natural debido a que la educadora les mostró lo importante de tener confianza en sí mismos, autoestima, y a valorar a los otros. Cuando estos niños consiguieron interiorizar dichos valores se hizo fácil la aceptación del estudiante invidente en el aula como un sujeto más de la clase y viceversa.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 03-feb-14

ANEXO B. DIARIO DE CAMPO 2

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

El profesor inicia la clase con un saludo afectuoso. Explica la actividad que se va a realizar: deben leer el texto. Luego responder las preguntas que están enfocadas en el tema que venimos trabajando desde hace algunos días. Reparte las guías y pide al estudiante invidente que trabaje con otro compañero para que este le lea la guía y transcriba las respuestas. Enuncia si existe alguna pregunta. El estudiante invidente le pregunta profesor con quién voy a trabajar y el profesor ordena a un joven que trabaje con D. Entonces, se aprecia cómo el estudiante vidente lee la guía a su compañero invidente y este se ve concentrado siguiendo la voz que está mediando la lectura. Rato después, el estudiante invidente opina sobre las posibles respuestas. El profesor permanece observando a sus estudiantes y resuelve una que otra inquietud que se presenta. La clase se desarrolla con esa dinámica todo el tiempo se torna aburrida, densa, y los educandos pasados treinta minutos pierden el interés y concentración. Al generarse indisciplina el profesor interviene tratando de calmarlos pero el estudiante invidente se ha quedado dormido. El docente lo despierta y regaña por esa actitud. Sin embargo, el estudiante le responde ya terminé.

Se evidencia en esta mediación una situación donde los sujetos están inmersos en un espacio escolar de hacinamiento. Los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje causan impacto negativo en los actores sociales porque no se ven motivados a aprender, a hacer las actividades, pierden el interés rápidamente. La poca actuación y manipulación del sujeto mediador propicia un ámbito educativo con procesos deficientes en la capacidad de pensamiento, comprensión y utilización de la información. Además, se nota poca actuación en el saber-hacer del estudiante invidente y una dependencia del mismo para desarrollar las actividades planteadas por el docente. Lo anterior, puede presentarse por que la guía que le entregó al invidente no estaba en braille, claro está, es muy pronto para asegurarlo.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 05- may-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

El profesor se queda en silencio mientras sus estudiantes se acomodan y se percatan de su presencia. Cuando están en silencio les recuerda que la base de la vida es el respeto y que así como él los respeta espera que ellos hagan lo mismo para con él. En ese momento un estudiante enuncia “si profesor disculpe nosotros sabemos que usted es todo bien.” Después de ese paréntesis el profesor pregunta cómo les pareció el texto sobre lectura prehispánica que tenían pendiente algunos estudiantes responden que es aburrido, que no entienden y que no lo leyeron todo. De pronto, el estudiante invidente dice mi mamá me estuvo leyendo ese documento y dijo que era muy largo y aburrido. Yo le puse cuidado en algunas cosas pero en otras me perdía. Entonces, el profesor comienza clase magistral para explicar el tema de la lectura y los estudiantes están escuchando música en el celular, otros conversan y unos cuantas ponen atención. Pasa media hora y el profesor no hace pausas para interactuar con los estudiantes. Seguidamente, pone un taller sobre el tema y pide que se realice individualmente. Sin embargo, D debe hacerlo con un compañero que ya sabe cómo es la dinámica (leerle al invidente y luego copiar sus respuestas en la hoja)_Pero un estudiante pregunta si hay otra forma de ver ese tema que no sea lo mismo de siempre y dice “Profesor por qué no vemos una película o haga otra actividad que no me dé pereza.” El profesor dice mire yo los entiendo hay cosas en la educación que son aburridas pero tenemos que ver y sacar algo positivo de ellas. Hagamos el taller y luego lo socializamos a ver qué pasa. Otro día vemos una película.

Cuando socializan el taller las preguntas son literales no se generan espacios para la reflexión e interpretación de fenómenos propios del contexto histórico, social y cultural de esta época, no hay conexiones de intertextualidad entre saberes de la disciplina y otras. No se aprecia una secuencia didáctica coherente entre el plan de área los objetivos trazadas y la mediación que además, se da en un entorno de inclusión escolar. A favor del mediador está la confianza que tiene con los estudiantes, el respeto y la cordialidad con que interactúa con ellos aun sabiendo que están inconformes los manipula para que no se revelen. De cierta manera los maneja, situación que podría aprovechar a su favor para implementar unas estrategias de enseñanza coherentes y renovadas, que causaran impacto positivo en sus estudiantes donde les permitiera acercarse al saber de una manera lúdica e interactiva, seguramente, renovando las estrategias didácticas obtendría excelentes resultados, porque aun teniendo una mediación deficiente y aburrida tiene el respeto y amistad de sus alumnos.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 05- nov-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La clase comienza con una reflexión sobre los resultados obtenidos por sus estudiantes al finalizar el año. Algunas de las ideas que plantea son: Estudiantes ustedes deben ser responsables con su proceso de enseñanza-aprendizaje, no esperan que el profesor les haga todo, miren que ya van para décimo grado y allá la cosa no es fácil. Los profesores que van a encontrar allá no son como yo que los entiendo, tengo paciencia. Comenta que algunos alcanzaron buen nivel otros no tanto y los felicita por los buenos resultados obtenidos en las pruebas saber de 9°. Les pregunta cómo les pareció el año escolar con él, qué cambiarían y qué es lo que más van a recordar de él. Alguien dice “Me gusta su forma de ser, que nos trata como iguales, usted no es un dictador y nos deja ser tal y como somos, por ejemplo: con usted uno puede hablar como entre parceros, en cambio con otros profesores uno tiene que cuidar todo lo que dice y hace porque parecen militares”. Otro dice “Sí profe eso forma de ser suya es lo mejor que usted tiene porque nos valora como personas no nos ve como menos o usted no se cree más.” El estudiante invidente dice “a mí usted me ha enseñado mucho. A quererme, aceptarme y a que otros me acepten, le agradezco su empeño porque yo mostraré mis capacidades para el piano y el canto.”

Prácticamente, todos los comentarios de los estudiantes coinciden en que el profesor es un excelente ser humano que los ve como iguales, los valora, entiende y permite que sean ellos mismos. No es un represor. Por tanto, se aprecia una disforia frente al docente agresivo, autoritario, que se pone por encima de ellos. De ahí, que le permitan ser mal mediador pero buen amigo.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 10-mar-2014

ANEXO C. DIARIO DE CAMPO 3

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La clase inicia con el saludo matutino, la repetición del Padre Nuestro y el Ave María. Clase magistral sobre la Literatura Universal: escuelas, estilos, autores, etc. Después entrega una guía a los estudiantes sobre el tema y le pide a la estudiante invidente que trabaje con un compañero para que le lea la guía y le escriba las respuestas. La estudiante invidente se nota molesta e incómoda trabajando con otro compañero. Eso se puede evidenciar en sus gestos y actitud. Aunque pone empeño al escuchar la lectura y dar sus respuestas, enuncia cosas como, “estoy cansada de esta situación donde siempre ustedes hagan esto por mí”. Quisiera que mi desempeño en la clase no se limitara a esta pasividad o a que me pregunten todo oral.

Después de un rato la profesora pide a sus estudiantes que lean las respuestas, que argumenten por qué esa es la respuesta más adecuada. Algunos muestran seriedad en el ejercicio otros no. Sin embargo, las respuestas de la estudiante invidente son coherentes pero en ocasiones limitadas porque cuando hay gráficos o imágenes el lector no le describe muy bien o con detalles esos elementos de la composición y ella se queda corta en la argumentación. Por lo que el profesor le sugiere buscar más información respecto al tema en casa o cuando vaya a tutorías con el profesor de apoyo pedirle documentos pertinentes y explicaciones porque él sí sabe más de eso.

Sin embargo, no podría decirse que la estrategia metodológica para el estudio independiente que al docente propone a su estudiante invidente es inadecuada porque permite propiciar la construcción activa del conocimiento. No obstante, previo a esta sugerencia el profesor debe presentar con recursos didácticos la información para que sea accesible y conduzca a una conjunción con el saber generando en el estudiante diferentes actividades de estudio que lleven a una autonomía, apropiación de los conceptos, contextualización de ellos, a ejemplos y aplicaciones.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 04-jun-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

El profesor comienza la clase con el saludo de costumbre y la oración. Seguidamente, habla de las exposiciones que todos deben realizar durante el periodo. Luego, da una guía que contiene las características de una exposición, funcionalidad, importancia, técnica de la exposición oral, partes de una exposición oral, errores más comunes, etc. Les pide hacer grupos de 4 personas para que realicen la lectura del tema, seleccionen un tema de los planteados en la guía sobre la literatura de la Antigüedad y de la edad media para exponer en próximas clases. Luego un integrante del grupo debe socializar la discusión y acuerdos de cada grupo frente al concepto de exposición y tema acordado para la misma. Como de costumbre la joven invidente es asignada a un grupo por los compañeros que le dicen M trabaje con nosotros. Ella se dedica a escuchar la lectura y opiniones de sus compañeros, al final toma la palabra expresa sus apreciaciones sobre el concepto de exposición y propone un tema para exponer. Los compañeros notan su conocimiento y seguridad frente al tema y deciden nombrarla vocera del grupo.

En esta interacción pedagógica se nota una estudiante en condición de discapacidad, que toma la palabra, que argumenta con seguridad a unos compañeros de clase que la escuchan, creen en ella y en su saber. Se ponen de acuerdo para que esta estudiante los represente como grupo frente a la clase de español. Lo anterior evidencia que el discurso de la estudiante es coherente, organizado y dominante frente al de sus compañeros. Dispositivo que la modaliza y le da poder para actuar frente a los otros. El profesor le da la palabra a esta joven y ella se desenvuelve bien pero hace una apreciación inesperada sobre el tema de la clase “profesor considero repetitivo el tema de la literatura en la edad media porque lo estamos retomando, llevamos desde el año pasado hablando de lo mismo”. Hecho que evidencia la incoherencia de los planteamientos temáticos, las reiteraciones de los mismos sin ser articulados al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa. En consecuencia, la estudiantes es capaz, tiene una estructura mental cognitiva ágil, dinámica y en busca de nuevas estrategias procedimentales que le permitan anclar saberes nuevos. Por ello reclama el cambio, la transformación del del discurso pedagógico, del hacer del mediador, etc.

Observador: Paola Andrea López Rincón

Fecha: 07-nov-2014

OBSERVACIÓN

REFLEXIÓN

La profesora inicia clase con el saludo, la oración y unas palabras prácticamente de despedida a los estudiantes de grado 11°. Agradece la paciencia, el trabajo durante el año escolar, las buenas relaciones establecidas entre todos, el cariño que les tomó y lo mucho que aprendió de ellos. Asimismo, comenta los resultados obtenidos por ellos en su materia y da la nota definitiva. Algunos alumnos protestan por el resultado cuantitativo y exponen que se perdió mucho tiempo de clase en ejercicios de aplicación para pruebas Icfes, y resolución de guías que no significaron nada. Entonces, no ven porqué la nota sea tan baja si toda la culpa no recae en ellos. La docente en el inicio se molesta pero enuncia un discurso heterónimo donde ella plantea que la culpa tampoco es de ella, que es el sistema el que está mal diseñado, no se puede luchar sola contra algo que lleva años trabajando de cierta manera. Por tanto, la institución le exige resultados en pruebas de estado y por eso el enfoque va dirigido hacia allá. Se defiende argumentando que hace lo que puede y está a su alcance esperando que lo poco o mucho que haya hecho les sirva para enfrentarse a la sociedad (afuera).

Es evidente que los estudiantes de esta clase reclaman, juzgan y desaprueban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son sujetos manifestando un precedente de cambio, de transformación de una cátedra pasiva que tal vez está lesionando el conocimiento significativo y coarta la pasión por el aprendizaje. La valoración es disfórica frente al acto pedagógico.