

Docentes universitarios con discapacidad: Experiencia y enseñanza. Las interacciones del maestro

Eduardo Enrique Delgado Polo¹

Resumen: A partir de la investigación doctoral denominada «Experiencia, Saber y Enseñanza: seis profesores universitarios con discapacidad», en la que se desarrolló un estudio de caso múltiple con tres perspectivas (biográfico-narrativa, observación no participante y aplicación de un instrumento de caracterización de Estilos de Enseñanza), para explorar las formas en las que la experiencia de la discapacidad se convierte en saber de la discapacidad, y este en complemento del saber pedagógico y de la enseñanza misma; se presenta el proceso metodológico y las conclusiones de la observación no participante y el análisis desde la perspectiva de la clínica didáctica, que parte de la observación de las clases y la caracterización de algunos gestos docentes en el interior de situaciones didácticas.

Palabras clave: experiencia pedagógica, discapacidad, enseñanza, estrategia de aprendizaje, didáctica.

¹ Licenciado en Educación Especial. Candidato a doctor en Educación, docente de planta Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Correo: edelgado@pedagogica.edu.co

Forma de citar: Delgado P., E.E. (2017). Docentes universitarios con discapacidad: Experiencia y enseñanza. Las interacciones del maestro. *Revista Docencia Universitaria*, 18(1), 19-41.

Recepción: abril 21 de 2017 – **Aceptación:** mayo 24 de 2017

University professors with disabilities: experience and teaching. Professors' interactions

Eduardo Enrique Delgado Polo¹

Abstract: Based on the doctoral research called 'Experience, knowledge and teaching: six university professors with disabilities', where a multiple case study from three perspectives was developed -biographical-narrative, non-participant observation and application of an instrument of characterization of teaching styles- to explore the ways in which the experiences about disability become knowledge of the disability. Consequently, these experiences eventually become a complement of the pedagogical knowledge and of the teaching itself. It presents the methodological process, the conclusions of the non-participant observation, the analysis from the perspective of the didactic clinic that starts from the classroom observation, and the characterization of some teaching gestures inside of didactic situations.

Keywords: teaching experience, disability, teaching, learning strategy, didactics.

¹Licenciado en Educación Especial. Candidato a doctor en Educación, docente de planta Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Correo: edelgado@pedagogica.edu.co

Introducción

El estudio «Experiencia, Saber y Enseñanza: seis profesores universitarios con discapacidad», desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional, permitió avanzar en el conocimiento sobre el papel de la experiencia vital en la constitución del maestro, evidenciado en sus formas de enseñanza. Para esto se desarrolló una aproximación en tres perspectivas, metodológicamente diferenciadas, pero fuertemente relacionadas: la mirada propia del profesor sobre su experiencia con la discapacidad en clave de su enseñanza, a través de un enfoque biográfico-narrativo; la mirada externa, con una observación de sus clases y el registro y análisis de sus gestos docentes, siguiendo la metodología de la clínica didáctica, y la mirada de sus estudiantes a través de la aplicación del inventario de estilos de enseñanza. En este artículo se presenta la reflexión construida a propósito de la segunda perspectiva, la mirada externa a través de la observación no participante de las clases de los profesores, y la caracterización de los gestos docentes que evidencian su experiencia con la discapacidad y los aportes de esta, convertida en saber pedagógico y en forma de enseñanza. Por la estructura misma del texto, se combina lo encontrado y aprendido con implicaciones y consideraciones.

Las investigaciones relacionadas con discapacidad se han centrado

tradicionalmente sobre todo en aspectos de naturaleza demográfica, generalmente bajo enfoques descriptivos y con objetivos relacionados con la situación de las personas con discapacidad, la prestación de servicios y la calidad y cobertura de estos (OMS, 2011). Actualmente se exploran campos como la participación, la calidad de vida y la inclusión (Schalock y Verdugo, 2007; Wehmeyer, 2007; Palacios, 2008; Moriña, 2008; Barton, 2011), entre otros, en la búsqueda de abrir caminos en dimensiones distintas y comprensivas, que transiten por perspectivas más sociales y menos reduccionistas, como la visión ecológica de la discapacidad, que entiende esta en clave relacional con el contexto, más que como el resultado de un diagnóstico. En esto han tenido mucho protagonismo las personas con discapacidad, los colectivos que ellas han conformado y que cada día participan en mayor grado en lo público y lo académico, en todas las áreas del desempeño humano. Las aproximaciones que nos permiten construir conocimiento en discapacidad, desde perspectivas más amplias y participativas, apuntan a considerar caminos y experiencias que contribuyen a mejorar la formación de educadores y a la educación en general. Tal es el impacto de las lecciones aprendidas con la participación de las personas con discapacidad.

De acuerdo con ello, este segundo estudio ha sido desarrollado observando el desempeño de los profesores con discapacidad en el aula universitaria.

Se tuvieron en cuenta los referentes teóricos y metodológicos de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC), desarrollada por Sensevy (2007) a partir de los planteamientos de Brousseau (1998). Igualmente, la metodología elegida para el análisis acorde con esta teoría es la denominada clínica didáctica (Rickenmann, 2007), la cual nos permite ampliar la comprensión de la experiencia de la discapacidad en el contexto de la enseñanza, desde el marco de saber construido en interacción con su objeto y con quienes aprenden. A continuación, se presentan estas orientaciones.

Teoría de las situaciones didácticas

La acción didáctica, acción dirigida y a la vez conjunta por excelencia (profesor y estudiantes), se estructura de múltiples formas. Sensevy (2007) propone el juego didáctico como la forma de interacción por excelencia entre los implicados en el proceso de aprendizaje, el profesor, los estudiantes y el saber que se enseña y se aprende. En este proceso se pueden identificar las características «afectivas, efectivas y pragmáticas» (Sensevy, 2007, p. 7) de las acciones desarrolladas. El autor define este juego como «orgánicamente cooperativo», y esta cooperación se basa en la producción y el ajuste mutuo de estrategias que permitan la construcción del saber entre profesor y estudiantes. La idea es partir de un problema o actividad que el profesor propone y que requiere la producción

de estrategias por parte del estudiante. No es un simple proceso de apropiación de saberes o procedimientos, sino más bien de génesis de estrategias para saber o proceder. El maestro produce «sistemas de signos», que propician la generación de estrategias por parte del estudiante. Esto se hace en un «contexto cognitivo común», es decir, por medio de un conjunto de significaciones que se comparten, en las que se introduce el medio, el “juego de saber”. Sensevy señala que este contexto común es a la vez necesario e insuficiente, lo que permite que por medio del juego de saber el medio se convierta en antagónico de este contexto común. Brousseau (1998, citado en Sensevy, 2007) denomina a este juego de saber situación didáctica, planteando que el saber es algo que necesariamente se construye a partir del conocimiento que resulta de la resolución de problemas planteados en situaciones específicas y en procesos de interacción entre el profesor, el medio y el estudiante.

En ese proceso de construcción de conocimiento, el maestro introduce cuestionamientos que interrogan ese contexto común, rompen su completitud y muestran la insuficiencia del contexto para responder todas las preguntas, por lo que se requiere de otro tipo de estrategias producidas por el estudiante. En la situación de clase se desarrollan procesos que el maestro moviliza como parte de su enseñanza, como expresión de sus intenciones didácticas para provocar la emergencia de estas

estrategias. En muchas oportunidades, la relación entre el medio y el estudiante, sin intervención del maestro promueve la producción del saber. Cuando el maestro interviene, lo hace por medio de sus acciones en clase, entre las que se encuentran los “gestos docentes”. Aunque existen muchos, Sensevy caracteriza cuatro principales: un primer gesto, la definición, se entiende como el encuadre que el maestro realiza, referido al juego que se juega, las reglas básicas, los contenidos, el contrato didáctico, es decir, el contexto significativo y de acciones pertinentes para jugar el juego. En general, la definición se realiza al inicio de ciclo y de clase. Este gesto es uno de los más complejos y más ricos, con múltiples formas de expresarse, por lo que se ampliará su significado y sus posibilidades de mostrar la expresión de la experiencia de la discapacidad en la enseñanza.

De acuerdo con Sensevy (2007), «cuando hablamos de “definición del juego”, nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas, definatorias de este». Los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando. Los alumnos deben asumir el juego de una “manera adecuada” (p.34). Esta «manera adecuada» encuentra su sentido en el hecho de que el juego didáctico es un juego de aprendizaje que se centra en el saber. Es decir, es un juego que debe permitir la producción de comportamientos didácticamente significativos. En otras palabras, la

claridad de la naturaleza del juego, de sus reglas constitutivas, de lo que lo bloquea y, sobre todo, de la forma como se espera que actúen los participantes y los propósitos del juego, pertenecen al gesto denominado definición. Cuando el maestro propone, por ejemplo, un ejercicio por resolver, señala aspectos necesarios, como el tiempo que deberá usarse, los materiales, si debe hacerse de manera individual o en conjunto, etc., pero también señala al contexto significativo y en ello lo corrobora o lo interroga. Muchos de los debates que son parte de la presentación de los temas son ejemplos de lo anterior: recogen lo construido, y al mismo tiempo lo interrogan, extendiendo los límites de lo comprendido para precisar el propósito del juego. El gesto de definición también se expresa en la postura del maestro, en lo que considera importante o pertinente, como claves para ganar el juego.

La devolución es otro de estos gestos. Se realiza cuando el maestro transfiere la responsabilidad del desarrollo del tema al estudiante. A través, por ejemplo, de la preparación y la presentación de un tema, el estudiante introduce otros aspectos del saber, explora comprensiones y construye propuestas. Asume la responsabilidad –compartida– del desarrollo de la clase. En muchas oportunidades, en las situaciones didácticas en las que el estudiante asume el reto frente al medio antagonista y moviliza estrategias propias, se evidencia este gesto. De esta forma se entiende que cuando el maestro toma distancia

para que el estudiante resuelva los problemas enfrentándose a situaciones para las cuales lo ayudó a preparar previamente, el gesto de devolución se hace evidente. Otros gestos son la regulación y la institucionalización. La regulación es entendida como la intervención que realiza el maestro frente al desarrollo de las actividades, dirigida al mantenimiento de la orientación hacia los objetivos propuestos. Puede ser de naturaleza conceptual –para reorientar la discusión– o de control del comportamiento; por ejemplo, pidiendo atención a los estudiantes. Por su parte, la institucionalización se refiere a la contrastación y la comprensión a cargo del maestro de los conocimientos contruidos en clase, con teorías y marcos generales de interpretación, aceptados por la mayoría, lo que permite que se establezcan las cercanías y las distancias con estos marcos generales, así como en qué medida lo que se viene construyendo en clase representa una corroboración o un camino inexplorado.

Estas acciones docentes permiten comprender cómo se construye el saber y cómo se evidencian los juegos de aprendizaje, desde lo que se denomina «hacer jugar el juego», como un conjunto de descriptores que evidencian estas dinámicas.

La experiencia de la discapacidad en el contexto del juego de saber

La experiencia con la discapacidad que cada uno de los profesores participantes en este estudio tiene, le permite diseñar situaciones didácticas, interacciones entre el conocimiento disciplinar que tienen los estudiantes y las representaciones sociales, en donde se tensiona el medio y se busca la apertura a otras construcciones y estrategias para resolver problemas complejos, como la inclusión educativa de personas con discapacidad. Los profesores, representantes del saber de la discapacidad construido y elaborado con base en la experiencia, crean situaciones en las que este saber avanza, y no solo se difunde.

Ahora bien, es posible hipotetizar una conexión entre los gestos docentes y la experiencia propia del profesor con la discapacidad. Esta experiencia está presente en muchos de estos gestos. Percibir de otras formas, como sucede con los sordos o los ciegos, moverse de manera diferente o en ruedas, hablar siguiendo otras prosodias forman parte de la experiencia a lo largo de toda la vida, en donde esta relación con el ambiente ha tenido que replantearse frecuentemente y, así como en los demás

ámbitos cotidianos, para los profesores con discapacidad constituyen rasgos que se manifiestan en acciones docentes determinadas. En todos los casos, contribuyen a las formas como los gestos docentes se manifiestan, por cuanto son rasgos que impregnan de manera clara el encuadre de los juegos de saber.

Aproximación metodológica

Se consideró la clínica didáctica, la aproximación metodológica más pertinente para este componente del estudio. De acuerdo con Rickenmann y Juanola (2012), se sitúa el inicio de esta perspectiva clínica sobre las didácticas en la escuela francesa, aproximadamente en 1980. Muy reciente si se toma en cuenta la tradición mucho más desarrollada de la producción investigativa en el campo de las disciplinas escolares (Brousseau, 1991; Chevallard, 1997) y de la lengua (Bronckart y Schneuwly, 2004). Más recientemente, este marco metodológico se ha incorporado tanto en la investigación como en la formación de otras disciplinas escolares, como la educación física y las enseñanzas artística y musical (Rickenmann y otros, 2009; Juanola y Rickenmann, 2012).

Su principal característica es que se centra en la «observación, descripción y comprensión de las situaciones didácticas reales» (Rickenmann, 2012), con el fin de comprender cómo se da su funcionamiento. Este no se visualiza automáticamente, sino que requiere de cuestionamientos previos

sobre los saberes que se enseñan y las prácticas que de estos se desprenden. Esto es especialmente relevante frente a concepciones como la discapacidad y las prácticas que de estas se han derivado, ya que se ha generalizado la comprensión de esta situación desde el modelo médico, con las intervenciones que de allí se desprenden, en detrimento de otras interpretaciones que posibilitan entender la discapacidad desde otros modelos, como la perspectiva ecológica señalada anteriormente. Esta metodología resulta muy útil para los objetivos de este estudio, porque permite ver, en las acciones del profesor con discapacidad, evidencias del saber de su experiencia con la discapacidad y cómo se muestran en su enseñanza.

Se propone entonces enfocar la atención en los «observables pertinentes» (Rickenmann, 2012), que se reconocen dentro de un marco general explicativo, el cual a la vez es interrogado por los nuevos hallazgos. Obviamente, estos observables se hacen pertinentes con relación a las preguntas de investigación que se le hacen a la teoría (o a los vacíos de esta). Para este caso, los observables pertinentes se situaron en torno a preguntas sobre cómo la experiencia de la discapacidad se expresa en la enseñanza a través de interacciones, medios didácticos y gestos del profesor. Siguiendo la metodología propuesta, se desarrolló un proceso de grabación de las clases (tres secuenciales) de cada uno de los profesores participantes, con dos cámaras: una fija y otra

móvil. Se realizaron los protocolos correspondientes, en los cuales se registraron las clases y se organizó en momentos o escenas. Con base en los análisis de las descripciones contenidas en estos protocolos, y de acuerdo con las preguntas de investigación, se identificaron categorías de análisis que aportaron información frente a los aspectos buscados, es decir, las evidencias de la experiencia de discapacidad en la enseñanza de los profesores universitarios con discapacidad.

Tabla 1

Profesores participantes y materias que orientan

- Profesor(a)	- Genero	- Discapacidad	- Materia
- H	- Masculino	- Visual	- Braille
- N	- Femenino	- Motriz	- Psicología de la discapacidad
- G	- Masculino	- Motriz	- Atención educativa a la discapacidad
- JC	- Masculino	- Auditiva	- Creatividad
- R	- Femenino	- Motriz	- Epistemología
- O	- Masculino	- Auditiva	- Cuerpo y movimiento

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento desarrollado y categorías del análisis

La observación de las formas, el cómo se evidencia la experiencia de la discapacidad en las situaciones de clase y los gestos del profesor se describen a continuación. A partir de la realización de las videograbaciones durante tres clases secuenciales en periodos de hora y media, se construyeron protocolos que recogieron la descripción de la observación de las clases de los maestros participantes. Los aspectos

Los profesores participantes

Los seis profesores universitarios con discapacidad participantes en el presente estudio (cuatro hombres y dos mujeres) laboran actualmente en cuatro universidades. Dos de ellos, sordos; uno, ciego; uno, con secuelas de lesión neurológica temprana –parálisis cerebral–, y dos, con alteraciones de movilidad secundarias a trauma severo en primeras etapas de vida. Todos ellos, profesores activos, con interés en participar del estudio. En la siguiente tabla se presentan:

descritos en estos protocolos fueron los momentos en los que se desarrolla la clase (que se denominaron escenas), el contrato y los juegos didácticos, roles desempeñados por los participantes de las interacciones, incluidas las formas de construcción cooperativa del medio, los gestos docentes y las formas de construcción de los juegos de saber. En todos estos aspectos, se buscaron las expresiones a través de las cuales se hace evidente la experiencia con la discapacidad por parte de los maestros participantes.

A partir de la información contenida en los protocolos, se caracterizaron las interacciones, las formas en las que la experiencia y el saber de la discapacidad se evidenciaba en las acciones que los profesores participantes llevaban a cabo en sus clases, teniendo en cuenta los aspectos que se registraron en el protocolo.

Es importante señalar que las evidencias observadas son relativas a la experiencia de la discapacidad, más que a la discapacidad misma. Es decir, que lo que se observó no fue la evidencia de la alteración o la dificultad –la sordera, la ceguera o la parálisis cerebral, por ejemplo–, sino cómo esta se ha convertido en una fuente de experiencia que aporta también formas de ser y estar en el mundo, también en rasgos presentes en la enseñanza.

La experiencia, como acontecimiento profundo y resultado, como irrupción de lo que es nuevo, cambiando el orden de lo conocido y reclamando la búsqueda de sentido para lo que no lo tenía o no se le había dado, completamente propia, implicadora y personal (Dewey, 1995; Gadamer, 1997; citados en Contreras y Pérez de Lara, 2010) es la clave de interpretación en la que se ha centrado todo el análisis. A esta, que contiene el saber acumulado de toda la existencia personal, que resulta de los acontecimientos que le suceden cotidiana y permanentemente a cada persona, se accede en esta pesquisa, desde un lugar de enunciación, de

sentidos construidos y por construir, denominado discapacidad. A partir de situarse en este lugar (sedimentado en algunos aspectos, difuso en muchos otros) los participantes y el investigador se han encontrado interrogados por sí mismos y por los otros, preguntándose por el saber de esas experiencias. Así, la búsqueda de evidencias sobre cómo la experiencia de la discapacidad se muestra en la situación de enseñanza, se vuelve la indagación de rasgos, de indicios sobre cómo este saber se evidencia en comportamientos específicamente ligados al proceso didáctico. En este sentido, muchos rasgos emergen como posibilidades, de los cuales fue necesario elegir aquellos que, en la visión del investigador, expresan de manera más completa ese saber sedimentado, elaborado y construido a lo largo de toda la vida, viviendo con discapacidad.

Categorías

Siguiendo con la búsqueda de las formas en las que la experiencia de la discapacidad se manifiesta en la enseñanza de los profesores participantes, se plantearán a continuación las categorías que emergen del análisis de los registros videográficos, en el interior de situaciones didácticas creadas por los profesores, las formas en que el saber de la experiencia de la discapacidad se hace evidente en estas situaciones y cómo evoluciona este saber en el medio en donde todo esto se encuentra para la producción del conocimiento. Igualmente, se caracterizarán los

gestos docentes que se evidencian en la situación.

Categorías y situaciones:

Demostraciones – anticipación a las dificultades

La realización de demostraciones en el uso de objetos y/o tecnologías, así como la anticipación de las dificultades que las personas pueden encontrar al usarlas, evidencia la experiencia con la discapacidad y el manejo de estos elementos.

El profesor H. les pide a las estudiantes que dispongan sus pizarras Braille, que coloquen el papel porque va a realizar un dictado (V2:00:60:00-1:25:32). Toma su propia pizarra y demuestra cómo alinear la hoja en el borde y les indica que usen la hoja doblada, para que queden mejor marcados los puntos (aunque en su toma de notas normalmente no es tan prolijo con esto ni usa hojas dobles o gruesas). Dicta algunas palabras y pide que le pasen las hojas para revisar. Pasa los dedos sobre los puntos y retroalimenta a cada estudiante sobre si está bien o mal escrita la palabra. Les corrige la posición de los puntos en el signo generador y contesta cada pregunta que le hacen las estudiantes. Señala tres dificultades que van a encontrar con este tipo de escritura: 1) La sensibilidad de las yemas de los dedos para percibir los puntos requiere desarrollo, porque, aunque las personas videntes tienden a ver los puntos y así apoyarse, deben sentirse solo con los

dedos, no con apoyo visual; 2) Hay que escribir los puntos en espejo, porque al leer se invierte la hoja, y esto requiere de un proceso mental especial, y 3) La distribución de lo realizado en la hoja es distinta de la que se usa cuando se tiene el canal perceptual visual. Hay que atender a los espacios –que parecen excesivos en la escritura Braille– y evitar que se sobrepongan o acerquen demasiado los escritos. Igualmente, la hoja solo se puede usar por una sola cara, aunque con práctica puede reutilizarse el papel. Igualmente, les enseña a borrar. Todo esto surge en las interacciones entre el profesor y las estudiantes, teniendo como base la ejecución de la tarea simple de dictado y escritura en Braille. Muchas de las preguntas de las estudiantes tienen que ver con aspectos prácticos (posición de los puntos, uso del papel, presión del punzón, etc.), mientras que otras se refieren al saber específico vinculado con la experiencia de la discapacidad visual: estructuración del espacio y del tiempo, umbrales y estilos perceptuales, aspectos gramaticales en la escritura del Braille, etc. La experiencia con la discapacidad le permite al profesor anticiparse a las dificultades que más comúnmente se encuentran en el uso de la herramienta, más que todo a nivel de comprensión. Los gestos que utiliza el profesor en esta situación son fundamentalmente definición, devolución e institucionalización.

El profesor O. demuestra la realización correcta de patrones de movimientos básicos para la ejecución

de desplazamientos, cambios posturales, entre otros, poniendo especial atención a la forma del movimiento, la fuerza, los apoyos, la organización corporal, el equilibrio y otros aspectos que se muestran en la realización de este (V2:00-44: - 01-10), en las explicaciones que dan los estudiantes sobre los ejercicios que realizaron. Se refiere explícitamente a la comparación entre los movimientos realizados por personas con y sin alteraciones motoras. La forma como se evidencia la experiencia y el saber de la discapacidad en esta situación tiene que ver con que las explicaciones verbales –pasadas a señas por la intérprete– que los estudiantes usan para ampliar la información sobre la ejecución (pero que no se muestran totalmente en el movimiento) no son las que llaman la atención del profesor, sino el movimiento mismo, que examina en detalle y analiza en su ejecución. Sobre este, fija la atención para ajustar la explicación, centrándose en el canal visual que resulta siendo prioritario para el profesor y demuestra de manera detallada cómo se realiza el movimiento en cada una de las etapas de desarrollo y los ajustes que deben realizar los estudiantes para llevarlo a cabo, con lo que expresan en este ejercicio su comprensión. Los gestos usados por el profesor, referidos a esta situación, son definición e institucionalización.

Humor al referirse a la propia situación

El humor como forma de referirse a sí mismo o a su situación de discapacidad

evidencia redefiniciones producto de la experiencia con la discapacidad, y establece pautas en las interacciones que dan paso a otras expresiones por parte de los estudiantes.

El profesor G. se acerca a sus estudiantes para escucharlos con detenimiento, observando sus labios y prestando atención, les dice: «Tranquilos, háblenme duro, porque además de chueco, soy sordo», al mismo tiempo que señala sus audífonos (V1: 00:12). El profesor busca establecer en sus clases un ambiente abierto en donde los estudiantes se relacionan con él sin protocolo, a la vez que les muestra formas de interactuar con él. En general, las personas con discapacidad son las que en primera instancia toman la iniciativa en la interacción, ya que las otras personas raramente tienen un acercamiento asertivo. Generalmente, las personas– en este caso, los estudiantes– no saben cómo relacionarse, se debaten en la ambigüedad entre la consideración y el respeto, y prefieren mantenerse lejos. Por lo anterior, la pauta relacional que establecen las personas con discapacidad –muchas veces a través de la broma sobre sí mismos– señala un camino para la interacción, no libre de equivocaciones, pero al fin de cuentas, una pista que incluye comprensiones sobre la discapacidad, la apertura a la interacción y las construcciones posibles. El profesor define formas de relación estableciendo caminos para la interacción.

La profesora N. les dice a sus estudiantes: «Cuando la gente viene a saludarme, por ejemplo, - [se dirige a una estudiante], - ella me dice: “Hola, quiubo”, y me da esta palmada en el hombro, yo me caigo... ¿por qué? Porque su profesora tiene una lesión alta, a nivel de las torácicas, de manera que no tengo control de la espalda. Si algo se me cae, yo me agarro con los brazos, ¿ven? [muestra los soportes que usa], si yo me agacho como ustedes, yo me voy de cara» (V2:00:25:04). Les muestra que es posible –y necesario– hablar francamente con las personas de sus situaciones, y que el tabú o el ocultamiento para no hacer evidentes las características propias contribuye negativamente para las interacciones. En general, la profesora N. se refiere a sí misma y a sus dificultades con humor y señala lo importante que es salir del drama, de la autocompasión para ampliar sus relaciones con el mundo y su autodeterminación, como comprensiones que han resultado de su experiencia con la discapacidad. El saber de la discapacidad se expresa en la claridad y asertividad de su comunicación. El gesto de la profesora aquí es fundamentalmente definición, aunque al situar las interpretaciones en un contexto amplio, institucionaliza.

El profesor H. interactúa con sus estudiantes: «Muestran lo que han hecho», una estudiante le pasa el dictado: «Mire, profe»; y él: «A ver, yo veo». Pasa sus dedos y corrige lo que está escrito: «Colocaste al revés un punto y

la letra se cambió, ¿ves?» (V2 00:45:17) Todo el tiempo bajo el verbo ‘ver’, la interacción se desarrolla refiriéndose a un proceso perceptual distinto en el caso del profesor y la estudiante (él, ciego; ella, visual). Asumen cada uno que, para el efecto, el otro entiende a qué se refieren. El profesor relata que, en un mundo que usa mucho el canal visual, la gente usa mucho el verbo ‘ver’, y que él les lleva la corriente, porque percibe de otra manera y eso le permite señalar un punto de encuentro, más que una distancia, ya que finalmente hay acuerdo en la referencia; en esto no hay ironía o crueldad, sino el establecimiento de una zona amplia en la interacción que permite avanzar en la comunicación sin estar corrigiendo frecuentemente al otro. Un asunto distinto es si en la comunicación hay burla o discriminación, muchas veces camufladas en el humor –sobre todo por parte de quien interactúa con la persona con discapacidad–. Esto produce una respuesta inmediata de rechazo. El gesto del profesor es doble: definición, señalando con las referencias humorísticas caminos para la interacción, y simultáneamente institucionalización, al colocar el humor en el lugar que debe tener, sin convertirse en burla o subvaloración.

Adaptaciones del entorno para la interacción. Uso del espacio

Las formas en las cuales el profesor organiza su espacio de trabajo para el desarrollo de las clases evidencian su experiencia con la discapacidad, desde

la perspectiva de la accesibilidad, la eliminación de barreras y la promoción de interacciones cercanas.

La profesora N. quien se mueve permanentemente en silla de ruedas, establece un espacio amplio frente al tablero, de manera que pueda moverse sin dificultad y sin obstáculos; teniendo en cuenta que desde su silla queda al mismo nivel de sus estudiantes –solo vería a los que están sentados en la primera fila si no se moviera–, este espacio le permite mantener contacto visual e interacción con los estudiantes sentados en las otras filas más atrás. En el extremo opuesto a la entrada, sitúa la mesa con el computador para proyectar al frente, sobre el tablero. No usa el tablero para escribir, ya que representaría un esfuerzo poco efectivo, máxime que la altura de lo escrito no superaría la barrera visual de los sentados al frente. Por lo anterior, genera y utiliza soportes visuales muy elaborados, que usa como apoyo en sus clases. En esta categoría y con la profesora N. puede verse cómo la tecnología ofrece posibilidades interesantes para optimizar las interacciones y reducir las barreras. Los desarrollos en el diseño universal (Alba, 2012) y en la comunicación aumentativa y alternativa (Abadín, Delgado y Vigara, 2009) son ejemplos importantes de cómo la experiencia con la discapacidad ayuda a transformar el entorno para hacerlo más accesible a todos, en múltiples sentidos. Aquí es fundamental señalar que la forma en que se utilizan estos apoyos puede establecer en sí

misma barreras para la interacción y la construcción conjunta: deben aumentar la comunicación y ofrecer múltiples opciones, en lugar de sustituirla. Quien comunica sigue siendo protagonista sin trasladarse a los medios que usa; la interacción, en este caso y en el de los otros profesores (como el del profesor G.) entre los estudiantes y los profesores sigue siendo directa, teniendo como base unos apoyos gráficos de referencia.

El profesor G. diseña y construye el espacio para la interacción: sabiendo que su tono de voz no es muy alto, que necesita moverse para apoyar la fluidez en su producción verbal y que su umbral auditivo es bajo aún con audífonos, construye un espacio en el que maximiza sus habilidades de interacción cara a cara, usando todo lo anterior en beneficio del proceso. Parte de un círculo al interior del cuál puede desplazarse sin barreras entre él y los estudiantes –se acerca a cada uno para escucharle mejor– y sitúa un lugar para la proyección de materiales audiovisuales equidistante a todos, pero que no restringe ni interfiere el movimiento. Propone un escenario de discusión preferentemente sobre un material dado.

Las clases de los profesores O. y JC. contienen una adaptación para la interacción muy evidente: la intérprete. El profesor se comunica en lenguaje de señas y la intérprete hace la voz. La experiencia resulta en una comunicación enriquecida por la gestualización, enfatizada en sus significados por la

seña y la expresión del profesor, que con frecuencia es enérgica y muy evidente. La lengua de señas contiene al mismo tiempo la realización de las señas con las manos, la expresión facial, la energía y la velocidad con las cuales estas se realizan. De la misma manera que la lengua de base oral muestra las entonaciones y sentidos del mensaje con las expresiones y la energía, es decir, lo semántico-pragmático de la comunicación. Para los estudiantes, ofrece mayores posibilidades de comprensión del mensaje, aunque les exige ser muy claros en la expresión de sus ideas, ya que al pasarlas a señas para el profesor no siempre se conserva el mensaje de la misma manera. Aquí hay que tener en cuenta que, aunque se ha trabajado mucho, todavía no hay señas para muchos conceptos, sobre todo en lo disciplinar, por lo que se requiere usar símiles y deletrear la palabra, lo que no siempre garantiza claridad y oportunidad en el mensaje. Resulta entonces que un componente fundamental por considerar por parte de todos los participantes en las interacciones en las clases de estos profesores es la comunicación. Lo que parece complicado inicialmente se convierte en oportunidades para el encuentro y la construcción conjunta.

Se considera entonces que la disposición espacial es, en sí misma, un gesto didáctico: la definición. Clásicamente, un salón de clases se encuentra organizado previamente bajo patrones que parecen ser universales y antiguos: lo que se entiende por

“adelante” o “al frente”, donde se sitúa el maestro, con un tablero o espacio de proyección; en el cuerpo central de escenario y hacia atrás, los estudiantes, sentados en muebles que restringen su movimiento y garantizan su orientación hacia donde está el maestro. En otras formas de disposición, sobre todo con los niños pequeños o en el caso de laboratorios, se usan mesas alrededor de las cuales se sitúan pequeños grupos. La forma en como el profesor organiza el espacio señala claramente pautas para la interacción entre estudiantes, entre estos y el profesor y con un material provisto o actividad determinada. La disposición espacial es la expresión del propósito interaccional y muchas veces de los mensajes que se quieren consolidar. Como ejemplo, la formación en filas que se usa en muchos colegios y en las fuerzas armadas. De vuelta a los profesores universitarios con discapacidad que participaron en este estudio, la distribución espacial que organizan para sus interacciones es claramente intencional y expresa mensajes en su enseñanza. No son solamente ajustes por condiciones propias, sino fundamentalmente como expresiones de su saber de la discapacidad.

Acompañamiento y escucha al estudiante. Experiencia de la resiliencia

En esta categoría se evidencia la experiencia con la discapacidad en lo relativo a los procesos y secuencias necesarios para la realización de las

actividades. En general, las personas con discapacidad requieren encontrar formas propias para realizar las actividades cotidianas, lo cual les hace sensibles a los procesos y dificultades que las personas encuentran en su propio desempeño, así como la forma de trascenderlas hacia procesos formativos positivos.

La profesora R. desarrolla un proceso de asesorías por grupos entre las clases, construido en conjunto y que tiene como objetivo acompañar el trabajo del grupo, hacia la preparación de la presentación que este deberá hacer a sus compañeros. En estas sesiones, la profesora revisa la participación de cada estudiante, la comprensión del proceso que tiene, las dificultades que enfrenta y la sinergia en el trabajo conjunto. Propone caminos para un mejor logro y revisa el proceso general. En las clases, la profesora retoma las discusiones en el interior de las asesorías y propone avances: «Pero precisemos: miren la explicación que da Jessica: si se dieron cuenta, todo el lenguaje no verbal que utilizó para decidir cómo conocería este instrumento, esa consola, ¿cómo se llama? ¿cómo le pusieron?» Estudiantes: «Una mesa de mezclas» Profesora: «Ok, ella enfatiza en esto, claro: Jessica tiene experiencia en el trabajo con personas con diversidad funcional, para Patricia es un poquito más complicado arrancar dimensionando que para un niño sordo o para una persona con diversidad funcional auditiva no es lo mejor pasarle un manual de instrucciones, debido a que el documento escrito no sería la primera

vía para que el sordo pudiese conocer el instrumento, porque ellos se demoran un poco, y además no es lo más respetuoso del mundo pasarle inicialmente un documento escrito sin antes haber precisado algunas cosas. Pero miren, cómo hiciste énfasis sin querer en cómo un ciego conocería: ella todo el tiempo movía las manos, movía los botones; allá Alejandra dijo: pues como él no ve con los ojos...» (V1:00:17:23 – 00:26:00). La profesora R. hace referencia expresa a la experiencia de la discapacidad para comprender la actuación sobre el ambiente y la forma de presentación de un material, de acuerdo con las características propias. Retoma lo que plantea cada estudiante. Define e institucionaliza.

La profesora N. desarrolla sesiones aparte de las clases, para orientar los procesos de sus estudiantes en las asignaciones de trabajo establecidas. Asigna desempeños por parejas y revisa con cada dúo la planeación y las actividades que se van a desarrollar. En este momento, se presentan toda suerte de preguntas, muchas de las cuales no tienen nada que ver con el material teórico, sino más bien se relacionan con los impactos que la actividad ha generado en los estudiantes.

El profesor G. y los otros profesores que participaron en este estudio desarrollan procesos de asesoría para la realización de las tareas. Esto es propio de muchos profesores en educación superior, sobre todo formando educadores. Sin

embargo, hay una diferencia que se muestra en las sesiones de asesoría en los docentes con discapacidad: estos van más allá de los aspectos teóricos o disciplinares que se requieren para aclarar o direccionar el trabajo. Se relacionan con las personas en dirección de su propio proceso. La asesoría de la clase trasciende las preguntas de la tarea, para comprender también a quien la realiza y su proceso. La experiencia con la discapacidad se evidencia aquí como la experiencia con las dificultades y cómo enfrentarlas, con las relaciones y la autoeficacia, con la percepción del propio valor. Un reto constante que tienen las personas con discapacidad es enfrentar la discriminación y subvaloración por parte de los otros, por lo que consideran que es muy valiosa la oportunidad de demostrar la propia valía; esto lo trasladan –por lo menos los docentes con discapacidad participantes en este estudio– a las personas con quienes comparten cotidianamente. El gesto más evidente usado por los profesores es la devolución.

Interdependencia y autodeterminación

Estos dos aspectos forman parte del saber de la discapacidad, entre otros. El primero, que implica la comprensión de las múltiples relaciones de apoyo mutuo que se dan en la sociedad y las acciones que se llevan a cabo en consecuencia, se muestra en la forma de orientar el trabajo con los otros como un componente presente, ineludible, que no

es opcional. Formar parte de una red de interdependencia es una constatación, la verificación de una realidad, más que una opción o una decisión.

Por lo anterior, el reto no es si se quiere trabajar con los demás, sino cómo hacerlo de manera que esa interdependencia no disminuya a ninguno de los participantes ni física, ni psicológica, ni socialmente. Implica entonces una postura frente al poder, en cualquiera de sus manifestaciones, al interior de las relaciones. El segundo aspecto, la autodeterminación, se relaciona directamente: tiene que ver con la forma en que cada persona participa en lo que le sucede cotidianamente, al interior de la red de interdependencias y cómo consiente, acepta o sufre lo que vive, al ser distinto el grado de participación e influencia. Estos aspectos forman parte de la experiencia de la discapacidad en tanto presentes durante toda la vida, teniendo las interacciones basadas en la ayuda como hechos frecuentes.

Algunas expresiones de los profesores participantes hacia sus estudiantes son las siguientes: El profesor H. señala a sus estudiantes que, si bien, «como ustedes saben, yo me desplazo desde la 63 arriba, casi en la séptima, hasta aquí –la Universidad– y lo hago solo, pero pasar las calles es casi imposible con el bastón normal; las adaptaciones electrónicas que ustedes refieren y conversamos para los bastones, por ejemplo, ayudan mucho a que estas barreras se eliminen. Las personas interesadas en estos procesos

aportan mucho a la calidad de vida de todos» (V2, 00:52:01).

La profesora N. les señala a sus estudiantes que lo más difícil para una persona con discapacidad es resignificar su proyecto de vida: «O sea, qué hago yo cuando adquiero, o cuando nazco incluso con una discapacidad» (V2:00:02:17). La profesora está recién explorando el concepto general, el que quiere que quede claro para sus estudiantes desde la definición de discapacidad que tiene en el tablero; sin embargo, no se detiene en los aspectos teóricos de la discapacidad, sino pone el énfasis en los aspectos existenciales que implican tener una discapacidad: el proyecto de vida. En otro momento, la profesora enfatiza: «Recuerden que uno como profesional siempre necesita y se enriquece, cuando escucha al otro, a aquel con quien trabaja» (V2:00:34:54).

Ahora bien, la forma como se expresa didácticamente el saber de la discapacidad en la interdependencia y la autodeterminación es en gestos, como la devolución. En las situaciones en donde el profesor propone que el estudiante se enfrente al medio didáctico desde sus propias estrategias y las que pueda construir en conjunto, se trabajan estos dos aspectos de manera simultánea. Por estas razones, las asesorías que los profesores universitarios con discapacidad proponen resultan teniendo un doble propósito: la orientación de la tarea y la formación de los estudiantes en interdependencia y autodeterminación, y

el equilibrio es siempre básico. También se expresa didácticamente el saber de la discapacidad en la construcción de escenarios para el encuentro, donde se visibiliza y expresa la opinión de todos: los terceros espacios (Bahba, 2012).

Construcción de terceros espacios

Los profesores con discapacidad, por su experiencia con esta, se perfilan como constructores de terceros espacios. Sobre todo, cuando en sus clases el tema central es la discapacidad. Su propia vivencia les permite construir escenarios para el encuentro en donde se consideran al mismo tiempo las teorías más actuales y las representaciones culturales más tradicionales sobre el tema, relativizándolas desde otras miradas que nacen de la experiencia. Construyen situaciones didácticas en las que unas y otras se expresan y muestran sus limitaciones. El saber de la experiencia es el saber del tercer espacio, del lugar simbólico donde es posible explorar sin restar, sin resumir, sino evidenciar las distintas formas en las que se expresan los discursos con la opción de construir.

Conclusiones

Desde el análisis de la relación que explora este estudio entre la experiencia de la discapacidad y sus expresiones en las formas de enseñanza, una de las primeras cosas que puede afirmarse es que la experiencia con la discapacidad, en el caso de los profesores participantes,

es un componente presente de manera importante en la constitución de su subjetividad, por ende, en su ser como profesionales y profesores.

Al igual que otros profesores, las experiencias vitales de todo sujeto lo forman de manera tal que le configuran en su hacer, en su pensar y en su talante para presentarse profesionalmente. La experiencia no solo le aporta aprendizajes o referencias: lo dota de formas de plantearse las situaciones, de actuar frente a ellas y resolver los problemas, así como de interactuar con los otros. Todos los seres humanos podemos hablar de nuestras experiencias y señalar aquellos eventos que, según recordamos, nos marcaron profundamente. Incluso, alcanzamos a expresar hoy las consecuencias, las huellas, los impactos de esos eventos en nuestras formas de ser y actuar. Sin embargo, hay un nivel de las experiencias que no se refieren a lo episódico, a eventos pasados, sino a una cotidiana forma de vivir, a una constante fuente de experiencias: esa es la experiencia de la discapacidad, que se consolida, a fuerza de elaborar y construir, en el saber de la discapacidad. El saber que resulta de esta forma de relación cotidiana con el mundo es tan vasto como complejo y trasciende cualquier disciplina.

De acuerdo con lo planteado, se señala que esta experiencia y su saber se expresan como parte integral del ser profesional, que no como aspectos asociados. Las categorías que se usaron para presentar las evidencias

de esta experiencia son solo algunas de las muchas formas que esta reviste, teniendo en cuenta que aunque todos los profesores participantes del estudio tienen experiencia con la discapacidad, la mitad dicta clases en materias distintas a este saber. Pero todos lo evidencian en sus formas de enseñanza.

Las categorías elegidas muestran niveles importantes de la experiencia de la discapacidad, cuya primera evidencia son los saberes de la discapacidad, que, valga decir, no son saberes exclusivos o propios de un grupo; son aportes al acervo de saber existente desde lugares, eso sí, muy particulares:

En las demostraciones sobre la utilización de elementos y la anticipación a las dificultades, al igual que un maestro artesano, se evidencian saberes procedimentales que además están contextualizados al momento y personas que los usan. Por ejemplo, el profesor H. usa la pizarra Braille de una forma determinada, pero cuando enseña a las estudiantes tiene en cuenta que ellas usan el canal visual para ajustar su trabajo, para alinear las hojas y ver los puntos. Se anticipa a las dificultades que ellas van a tener, entendiendo que la visión puede ser más un obstáculo que una ayuda para aprender Braille, ya que proporciona información que requiere más del canal táctil. El saber procedimental para usar un bastón, para controlar el cuerpo en la silla de ruedas, para organizar una prótesis, para enseñar a otros a usarlas, requiere descentramientos que resultan

sutiles, pero que no siempre se tienen en cuenta por parte de las personas que no tienen discapacidad.

En el mismo sentido, el saber de la discapacidad configura formas de enunciación y lugares desde donde decirse a sí mismo (o de sí mismo) que trascienden las etiquetas diagnósticas o disciplinares. Las definiciones aceptadas como “persona con discapacidad” –intelectual, física, auditiva, visual, psicosocial, etc.– no representan un lugar para autoidentificarse para estas personas, aunque culturalmente se asimilen a estos “grupos”; prefieren tomar distancia de las etiquetas y expresarse de manera jocosa de sí mismos, sin entrar en la burla o el menosprecio. En el caso de los sordos, por ejemplo, muchos de ellos no se identifican con el término “en situación de discapacidad”; consideran que la sordera no es discapacidad, y tienen razón, si definimos la situación desde las formas de comunicación viso-espaciales y no desde la carencia del sentido de la audición. No es la falta de audición lo que define a una persona sorda, o la falta de visión, a una ciega. Es la forma en la cual se relaciona y comunica, a través de una lengua de base visoespacial. Es la forma en que interactúa con el medio, desde su particular estilo. No es la carencia de algo: es la presencia de otras formas de ser y estar en el mundo.

Como expresión de esas otras formas, las adaptaciones del entorno son estrategias para favorecer la comunicación y la interacción, lo que elimina barreras. Estas estrategias van

desde lo físico –la disposición espacial de los asientos o el uso de una mesa alrededor de la cual conversar–, hasta lo simbólico –presentación de las múltiples formas de considerar un saber–, pasando por lo actitudinal, partiendo de un clima de apertura y recepción del otro. Pocas veces estas adaptaciones tienen un objetivo individual en tanto la persona con discapacidad sea el sujeto de ellas; generalmente, se piensan desde la interacción y la mejora de las posibilidades comunicativas.

El acompañamiento y escucha al estudiante, el acercamiento, expresa el saber de la discapacidad en tanto este es un saber de procesos, de pasos dados en el tiempo, de trabajo conjunto, de solidaridad y resiliencia; además de mostrar cómo se hacen las cosas de otra forma, cómo se entienden y expresan para dar lugar a nuevas construcciones, también es el saber de la paciencia, de la atención a cada paso y secuencia. Es un saber sobre el cuidado: de sí y de otros.

En el mismo sentido, una de las comprensiones que construye el saber de la discapacidad es la noción de interdependencia, como reconocimiento de una realidad tangible y como propósito. Como realidad, es claro para toda persona con discapacidad algo que debería serlo para todas las personas: dependemos vitalmente de los demás y sus acciones. Es muy difícil –si no imposible– para cualquier sujeto humano ser y estar en el mundo de manera independiente de

los otros y su contexto sociohistórico. La independencia es reformulada por el saber de la discapacidad, como autodeterminación, es decir, como la capacidad de participar y decidir sobre lo que sucede en la propia vida. Por esto, la interdependencia se convierte también en un propósito, en tanto convivencia positiva, solidaridad –que no lástima– y construcción de proyectos de vida contextualizados y cotidianos. El saber de la discapacidad no parte de un ser humano solitario ni aislado de los otros. Parte de uno inmerso en relaciones de cooperación y ayuda que redundan en la mejora de la calidad de vida de todos. Tal vez ese es uno de los más seductores aportes del saber de la discapacidad.

Consecuentemente, es necesario enfatizar que el saber de la discapacidad considera al sujeto inmerso en contextos

sociohistóricos determinados y, por ende, con posibilidades y determinaciones que debe comprender y manejar. A diferencia de la forma en que esta consideración ha sido entendida por todas las personas, el énfasis desde el saber de la discapacidad se propone en la relación entre el sujeto y el medio, más que en el sujeto individual; esto es, que la mejor forma de comprender a ese sujeto está en la atención a sus formas de interacción con el medio en el que vive. Desde la perspectiva individual, el saber de la discapacidad dialoga y se apoya en las perspectivas de las diferencias, valorando las formas múltiples de ser y estar en el mundo. Desde el encuentro, se apoya en la interculturalidad como escenario para la expresión y comunicación de esas diferencias. Esto motiva la construcción de terceros espacios.

Referencias Bibliográficas

- Abadín, D., Delgado, C., y Vigará, A. (2009). *Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia*. Madrid: CEAPAT.
- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*, En: Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- Bahba, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Barton, L. (Ed.). (1997). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bronckart, J.P., y Carrión M. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: San Sebastián de los Reyes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte) *Enseñanza de las ciencias*, 8(3). 259-267, (Segunda parte) *En Enseñanza de las ciencias*. 9(1) 10-21.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. 1 ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: AIQUE.
- Contreras, J. Pérez, N, Skliar, C. Arnaus, R, Caballero, Z. Arévalo, A. Caramés, M, López, A. Ventura, M. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Contreras, J., y Pérez, N, (2010c) La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras *et al.* *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010b) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras *et al.* *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (Eds.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.

- García, A. (2003). (coord.) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Juanola R., Rickenmann R, (eds.) (2012). Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: retos y perspectivas. En: *Coll Narratives d'art i educació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Moriña, A. (2008). *La Exclusión Social: Análisis y Propuestas para su Prevención. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes*. Madrid: SM.
- Moriña, A., (2010) Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- OMS. (2012). *Rehabilitación basada en la comunidad. Guías*. Recuperado de: <http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Parrilla A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Rickenmann, R. (2007). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de: www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf
- Schalock, L. R. y Verdugo, Alonso M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación en humanidades*, 38(4) (224), 21-36.
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 30(181), 5-17.

- Sensevy, G y A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. 5-34. En Sensevy, G & A. Mercier *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Skliar, C. (2009). *Educación a cualquiera y a cada uno*. Jornadas de Inclusión en Guatemala. 5 a 9 de Octubre de 2009. La Antigua, Guatemala.
- Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. E y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral de Calidad de Vida*. Madrid: CEPE.
- Wehmeyer, M. (2007) *Theory in self – determination: foundations for educational practice*. New York, Sage Pub.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación en las prácticas de Inclusión. En *Revista de Educación*, 349, 45 – 67. Ministerio de Educación, Madrid.
- Werneck, C. (2005) *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación*. WVA Ed. Brasil.