



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015**

**Conflictos y dilemas éticos en la inclusión de personas con
discapacidad a la educación superior.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
Paulina Iturbide Fernández**

**DIRECTOR DE TESIS:
Dra. Judith Pérez Castro**

PUEBLA, MÉXICO

OCTUBRE DE 2019



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 15 de octubre de 2019

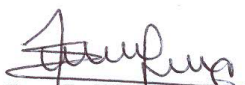
Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Paulina Iturbide Fernández** titulada: **Conflictos y dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior**, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Judith Pérez Castro
Directora de la Tesis Doctoral

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Puebla, Puebla a 30 de octubre de 2019

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

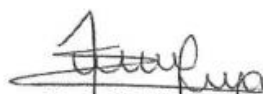
Se hace constar que la Tesis Doctoral de la **Mtra. Paulina Iturbide Fernández** titulada: **Conflictos y dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior**, que da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento,

Atentamente



Dr. Judith Pérez Castro
Directora de la Tesis Doctoral
Universidad Nacional Autónoma de México



Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Tutor
UPAEP Universidad



Dr. Juan Martín López Calva
Tutor
UPAEP Universidad



Dra. María Celia Quintana Terés
Tutora
Universidad Autónoma de Tlaxcala

C.c.p. Expediente de la Dirección académica UPAEP.

Dedicatoria.

A mi padre, EIG

¿Quenami in notatzin?

Ma niquitta, ma ixco nitlachia.

Ma ihuian, ma yocoxca tonmonemitiz iIn tlalticpac.

Nictemotih in canin otlahuelmatito, in canin omotlalito.

(Sullivan, 1983)

Índice general

Índice general	5
Índice de tablas.....	8
Índice de figuras	9
Introducción	10
Capítulo I: Problema de investigación	17
1.1 Antecedentes de investigación.	17
1.1.1 Dilemas en el ámbito de trabajo social o bioética.....	18
1.1.2 Conflictos y dilemas en la inclusión de estudiantes con discapacidad.	20
1.2 Planteamiento del Problema.....	27
1.3 Preguntas y objetivos planteados para la investigación.	37
1.4 Relevancia de la investigación	39
1.5 Supuestos hipotéticos de la investigación.	41
1.6 Contexto de la investigación.	42
1.6.1 Contexto nacional.....	42
1.6.2 Contexto institucional.	46
Capítulo II Referentes teóricos.....	52
2.1 Inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior.	53
2.1.1 Justicia social y justicia educativa.....	53
2.1.2 Exclusión educativa.	61
2.1.3 Inclusión educativa.....	63
2.1.4 Equidad e inclusión educativa.....	68
2.1.4 Inclusión de personas con discapacidad.....	71
2.1.5 Inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.....	73
2.2 Ética profesional docente.	74

2.2.1 Ética.....	74
2.2.2 Ética aplicada.	79
2.2.3 Ética de principios.....	81
2.2.4 Ética profesional.....	94
2.2.5 Ética profesional docente y ética de principios.....	102
2.3 Conflictos y dilemas en la inclusión de personas con discapacidad.	104
2.3.1 Los docentes como profesionales éticos.	104
2.3.2 Problemas, tensiones, conflictos y dilemas.....	105
2.3.3 Conflictos éticos en la práctica docente.	107
2.3.5. El dilema de la diferencia en ámbitos educativos	111
Capítulo III. Marco metodológico.....	116
3.1 Método de investigación.	117
3.1.1 Construcción del caso.	123
3.1.2 Profesores universitarios ante el reto de la inclusión: El caso de la UPAEP.	124
3.2 Descripción del trabajo de campo	136
3.2.1 Selección y descripción de los sujetos de estudio.....	136
3.2.2 Dimensiones de análisis	146
3.2.3 Técnica e instrumento para recabar información empírica.	150
3.2.4 Recogida de datos empíricos.....	155
3.2.5 Transcripción y codificación.....	156
3.2.6 Consideraciones éticas en el trabajo de campo.	157
3.3 Técnica de análisis	157
Capítulo IV Análisis, discusión de resultados y conclusiones.....	160
4.1 El perfil profesional del profesor universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.....	161

4.1.1 Formación profesional como base para la práctica docente.....	163
4.1.2 Sentido que da a su práctica el ser profesor UPAEP	178
4.2 Conflictos que surgen en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la universidad.	182
4.2.1 Conflictos con el ejercicio de su profesión docente.....	186
4.2.2 Conflictos con la sensibilidad espontanea en la relación de ayuda.....	189
4.2.3 Conflictos al flexibilizar un currículum que pareciera inflexible	206
4.2.4 Conflictos que surgen por la indiferencia colectiva de la institución.	208
4.3 Dilemas e inquietudes en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la universidad.	212
4.3.1 Dilemas de la diferencia en la educación superior: identificación, ubicación y currículum.....	214
4.3.1.1 Dilema de ubicación.....	214
4.3.1.2 Dilema de la identificación	217
4.3.1.3 Dilema del currículum	221
Conclusiones	229
Referencias.....	241
Apéndice	252

Índice de tablas

Tabla. 1 Políticas de inclusión.	45
Tabla 2 Resumen esquemático sobre moral, ética y éticas aplicadas.	79
Tabla 3. Caracterización de los estudiantes con discapacidad en la universidad.	139
Tabla 4. Estudiantes con discapacidad en la universidad.	140
Tabla 5. Selección de docentes por estudiante	141
Tabla 6. Docentes seleccionados para entrevista.	145
Tabla 7. Dimensión 1: categorías y subcategorías.	147
Tabla 8. Dimensión 2: categorías y subcategorías.	148
Tabla 9. Dimensión 3. Categorías y subcategorías.	150
Tabla 10. Dimensión 1: categorías y preguntas de guía de entrevista.	153
Tabla 11. Dimensión 2: categorías y preguntas de guía de entrevista.	154
Tabla 12. Dimensión 3: Categorías y preguntas de la guía de entrevista	155
Tabla 13. Categorías y subcategorías de la dimensión 1.	162
Tabla 14. Formación profesional y grados académicos de los docentes entrevistados.	164
Tabla 15. Años de experiencia docente.	167
Tabla 16. Categorías y subcategorías de la dimensión 2.	185
Tabla 17 Categorías y subcategorías de la dimensión 3.	213

Índice de figuras

Figura 1. Problema de investigación	37
Figura 2. Dimensión Ética de la Enseñanza	100
Figura 3. Construcción del caso	124
Figura 4. Avance formativo de los estudiantes con discapacidad	139
Figura 5. Tipo de contratación de los docentes entrevistados.	142
Figura 6. Años de edad y de experiencia docente de los docentes entrevistados.	143
Figura 7. Formación en temas de inclusión	144
Figura 8. Tipos de resolución de conflictos.	183

Introducción

La inclusión educativa se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, defiende el no segregar a ninguna persona de la educación en razón de su discapacidad y, segundo, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades. (Molina, 2010, p. 97)

Hace más de dos décadas en México, el problema de la discapacidad y la inclusión educativa inició un proceso complejo. Las políticas públicas de la época, si bien dirigieron su mirada a esta población, se centraron en la normalidad y homogeneidad, por ejemplo, en el ámbito educativo, se ubicaron estrategias de tipo segregatorio, como la educación especial, generando barreras en la formación escolar de estas personas a diferencia del resto de la población que acudía a escuelas regulares. Para avanzar en ello y dar voz y presencia a este colectivo, las políticas y programas que se han implementado hasta nuestros días, han seguido un progreso significativo, pues han surgido otras propuestas más orientadas hacia el bienestar, el respeto por los derechos, así como el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, considerando en ello las directrices y ordenamientos dados a nivel internacional (Pérez-Castro, 2014).

Una vez que el sistema educativo comenzó a aceptar la diversidad en sus aulas regulares, las personas con discapacidad empezaron a buscar su incorporación a las escuelas, promoviendo su participación al interior y evitando así la segregación y exclusión escolar. Esta demanda de espacios educativos justos, equitativos y accesibles, que les permitan aprender y desarrollarse académicamente como el resto de los estudiantes, implica un gran reto para atender la igualdad de oportunidades, de enseñanza, de conocimientos y de resultados (Bolívar, 2005) en las instituciones educativas. Aunque en nuestro país se cuenta con un marco legal, político y normativo fundamentado en el derecho de una educación de calidad para todos los estudiantes, el proceso no ha sido fácil, ya que hoy en día se tienen más estudiantes con discapacidad en la escuela y aula regular, pero existe poca información sobre el éxito de su inclusión. Este proceso no ha sido fácil y en nuestro país es todavía incipiente, pues reconocemos que la educación vista como un bien social, implica

procesos y criterios de distribución que se fundamentan en diferentes concepciones sobre la justicia social (Pérez-Castro, 2016), lo que nos permiten argumentar la complejidad de dichos procesos inclusivos en las instituciones educativas.

Reconocemos que dicha problemática, es decir, la relación discapacidad, justicia educativa e inclusión y las acciones concretas que desde el plano político y legal se han desarrollado, ha interpelado también a la educación superior. El llamado de este colectivo poco a poco se convirtió en exigencia, las políticas y normativas llevaron a las universidades a enfrentar esta realidad y a atender las demandas educativas de estas personas. De esta manera, la investigación sobre el tema comenzó a cobrar importancia para dar cuenta de lo que, a nivel institucional y áulico, se vive en el proceso inclusivo (Fernández-Batanero, 2012; Gairín y Muñoz, 2017; Gairín y Suárez, 2016). Con base en ello, planteamos la necesidad de exigir a la educación superior, además de las funciones de generación de conocimiento científico, el desarrollo de las artes, del conocimiento social y la formación de profesionales, que tomen partido en el reto de incluir a personas con discapacidad en función de la diversidad (Tapia y Manosalva, 2012).

Las universidades enfrentan cada vez más el reto de dar reconocimiento de la dignidad de todas las personas que participan en sus aulas, buscar el logro de sus capacidades y cumplir con la necesidad de redistribuir los bienes educativos de manera justa y equitativa (Bolívar, 2005). Dichos requerimientos nos llevan a analizar los retos que tienen algunos de los agentes del proceso educativo, especialmente los profesores, ya que la reciente incorporación a la universidad de las personas con discapacidad aumenta las exigencias de los profesionales para atender las necesidades de formación de estos estudiantes.

En esta investigación, pretendemos analizar las experiencias vividas por docentes de una universidad particular mexicana de identidad católica que no ha sido ajena a esta realidad: la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). En esta institución, actualmente, se encuentran inscritos 6 estudiantes con discapacidad en las carreras de Enfermería, Humanidades, Educación, Psicopedagogía y Cine. La universidad ha comenzado a trabajar el tema de la inclusión de personas con discapacidad en los últimos años, ha tenido ciertos avances y dificultades, y por ello consideramos que es necesario escuchar la voz de los docentes que afrontan esta importante tarea, porque son

ellos quienes comparten los espacios áulicos con estos jóvenes y quienes resuelven en primera instancia los problemas o dificultades pedagógicas, profesionales y éticas que surgen en dicho proceso inclusivo.

Por lo tanto, en esta investigación reconocemos el papel elemental que tiene el profesor en este desafío, pues desde su perfil ético profesional como docente es la base para la consecución del fin último de la educación que es la enseñanza y el desarrollo pleno de todos los estudiantes (Martínez-Navarro, 2010). Argumentamos también que los principios de la ética profesional (Hortal, 2002) pueden ser una guía para la mejora de los procesos de inclusión, ya que implican ser un buen profesional de la docencia y brindar beneficios académicos y personales a cada uno de los alumnos, ser autónomo en su desempeño docente y promover la autonomía de sus estudiantes independientemente de su condición, evitar hacer un daño con su práctica, como por ejemplo la exclusión, discriminación, segregación o inclusión excluyente, así como promover la justicia y la distribución equitativa del bien de la educación, considerando en ello la línea de arranque de cada estudiante e igualando las oportunidades para su logro académico y personal.

Para ello, partimos del reconocimiento e identificación de la diferencia, promoviendo una ubicación adecuada de los alumnos con discapacidad y ajustando el currículum a las necesidades de los estudiantes. De esta manera, puede abonarse al cumplimiento de los deberes del docente universitario como ofrecer contenidos académicos, conocer a profundidad la bibliografía de su asignatura, evaluar el rendimiento académico, dar tutoría o asesoría, además de la investigación que se exige en este nivel educativo (Mauri, 2003 en Martínez-Navarro, 2010), pero hacerlo de una manera justa, equitativa y en igualdad de oportunidades para todos o estudiantes.

Como marco general y al ser una investigación educativa, entendemos la educación como “la posibilidad intrínseca al individuo, manifestada en la actividad social, por medio de la cual el hombre se humaniza” (Medina, 2003, p.23), lo que nos permite darle sentido a la labor de los profesionales de la educación, en la que se destaca su función social y la búsqueda del fin último de la profesión docente, que es la enseñanza (Martínez-Navarro, 2010; Hortal, 2002; Hirsch, 2013). Mirar la práctica docente desde un punto de vista ético y humano, nos lleva a pensar en una resignificación profunda y a “poner a la vida humana en el centro y por encima de planes y programas, reglamentaciones, temarios, conceptos,

técnicas o métodos de enseñanza, teorías educativas o caprichos del profesor o del director” (López-Calva 2006, p.7). Con base en ello, destacamos la importancia de analizar la ética profesional docente y la educación inclusiva como dos ejes que convergen para avanzar hacia un horizonte cada vez más inclusivo (Echeita, 2010)

Con la intención de profundizar en el tema de la inclusión de los estudiantes con discapacidad a la universidad y en las implicaciones que tiene para la institución y los docentes desde la justicia social y la justicia educativa (Latapí, 1993; Dubet, 2004, Nussbaum, 2012a, Gairín y Muñoz, 2014), así como el papel tan importante que juega el profesor en ello, en este trabajo buscamos conjuntar las investigaciones realizadas sobre la educación inclusiva con el campo de estudio la ética profesional y la ética de principios, para identificar los conflictos y dilemas que surgen en las relaciones con los estudiantes, con la institución y con el currículum, al incluir a estudiantes con discapacidad al nivel universitario. Estos ejes convergen en este estudio para dar cuenta de lo compleja, paradójica y dilemática que es la inclusión (Echeita, 2014; Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000) y el rol tan importante y fundamental que tiene el profesor universitario en la formación de futuros profesionistas, tanto en la parte disciplinar, como desde un sentido ético de su profesión (Martínez-Navarro, 2010).

Las ideas presentadas hasta estas líneas son un referente de análisis para investigar, desde la mirada de la ética profesional docente, los conflictos y dilemas que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior. Este tema se vuelve pertinente y relevante en nuestro país, debido al incremento de la presencia y a la participación de las personas con discapacidad en el nivel superior en las últimas décadas. Asimismo, cabe señalar que, en esta investigación, retomamos los planteamientos del enfoque social en donde la discapacidad es vista como la interacción de las capacidades y las limitaciones de las personas, con los recursos, facilitadores, apoyos, dificultades y obstáculos que se encuentran en el entorno (OMS, 2001). Esto nos permite mirar la discapacidad fuera de la persona y nos ayuda a comprender la importancia de los apoyos y las relaciones como el punto de partida para la educación inclusiva (Cruz, 2016).

Para profundizar en ello, en el primer capítulo presentamos el planteamiento del problema de investigación, en el que incluimos los antecedentes y el estado del arte como una sistematización realizada de estudios recientes sobre dilemas, tanto en el área de trabajo

social que es en donde hay un mayor número de investigaciones, como en el ámbito educativo que recientemente se convirtió en un área de interés para investigadores internacionales. También, integramos, la descripción del problema de investigación, las preguntas y los objetivos que guiaron el estudio, así como los argumentos que nos permitieron reconocer su relevancia en el campo de estudio de la inclusión y de la ética profesional. Presentamos una visión general del contexto nacional e internacional político y normativo sobre temas de inclusión y atención de personas con discapacidad, así como el contexto institucional de la UPAEP, lo que permite dar cuenta de las condiciones y procesos necesarios en la institución para promover el ingreso, la permanencia y el egreso (Ainscow, 2016) de los jóvenes con discapacidad que estudian en la UPAEP.

En el segundo capítulo, incluimos las posturas teóricas que orientan el análisis de los ejes antes mencionados: la inclusión de estudiantes con discapacidad al ámbito universitario, la ética de principios, la ética profesional docente, los conflictos y dilemas que enfrenta el profesor en la relación con el estudiante con discapacidad, con el grupo, con la institución y con el currículum, desde un enfoque de justicia educativa. Definimos este marco de referencia teórica porque consideramos que nos permitió analizar y comprender los conflictos y dilemas que enfrentan los docentes universitarios en el reto de incluir a estudiantes con discapacidad a una universidad como la UPAEP. Mirar la complejidad de este proceso, nos lleva a sostener que, desde la ética profesional del profesorado y la ética de principios, es posible analizar la inclusión desde una mirada ética que nos lleve también a comprender las dificultades que la universidad enfrenta en dicho proceso. Si bien los aportes teóricos sobre la inclusión de personas con discapacidad nos permiten comprender la realidad docente, nos ayudan a reconocer sus vínculos con las políticas y normativas nacionales e internacionales que exigen a las instituciones de educación superior atender esta demanda educativa y social.

En el tercer capítulo, damos cuenta de las decisiones metodológicas tomadas para acercarnos y analizar el objeto de estudio de la investigación. Es una investigación cualitativa en la que realizamos un estudio de caso intrínseco (Stake, 2010) que nos permitió ahondar en la UPAEP como unidad de análisis y reconocer las características propias del proceso de inclusión de las personas con discapacidad a este ámbito universitario, los docentes han sido sujetos centrales que viven esta experiencia que, como

hemos dicho, son quienes afrontan y resuelven las dificultades, tensiones, conflictos y dilemas del proceso. Presentamos, igualmente, el proceso de construcción de las dimensiones y categorías, la guía de entrevista que se aplicó a 12 profesores que impartieron clase a los 6 estudiantes con discapacidad inscritos en la universidad, así como la construcción del caso intrínseco, en el que a nivel mesosocial, realizamos para la UPAEP, haciendo énfasis en las políticas, ordenamientos y posicionamientos teóricos sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, desde una mirada de justicia educativa y derechos humanos.

En el capítulo 4, exponemos el análisis de la información, misma que fue transcrita para su codificación y posteriormente analizada con la técnica de bricolaje, que es “una combinación ecléctica de formas múltiples de análisis, y una interpretación de inspiración teórica de las entrevistas como modo significativo de análisis” (Kvale, 2011, p.137). Esta técnica nos permitió aprovechar otras herramientas como el análisis de contenido, la construcción de categorías (Knobel y Lankshear, 2005) y el análisis de discurso de las experiencias compartidas por los profesores durante las entrevistas. Los resultados se organizan con base en las tres dimensiones de análisis que definimos para abordar el objeto de estudio. En la primera, damos cuenta de aspectos fundamentales que los docentes reconocen como relevantes en su práctica y que nos permitió caracterizar su perfil profesional ante la inclusión. En la segunda, nos acercamos los conflictos que los profesores reconocieron al incluir a los estudiantes con discapacidad a su aula. Y, en la tercera, analizamos de manera concreta los dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad. Para esta fase analítica, retomamos los dilemas de la diferencia de Norwich (2008I) y Dyson y Millward (2000) que surgen en la identificación, el currículum y la ubicación de las personas con discapacidad.

Por último, presentamos las conclusiones de esta investigación, así como las posibles líneas que se abren para indagar a futuro sobre estas temáticas. En este sentido podemos decir que, como afirma San Martín (2011), los dilemas tienen más que ver con la necesidad de dar respuestas educativas de calidad y garantizar el derecho a la educación, reconociendo y atendiendo las diferencias y necesidades individuales. Concluimos que la inclusión en la educación superior es un tema con implicaciones pedagógicas y éticas importantes, que son socialmente relevantes para el desarrollo de contextos armónicos, de

relación y convivencia con la diferencia a partir de valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Reconocemos que estos conflictos y dilemas abonan al desarrollo del sentido ético y moral de los profesores, lo que puede ayudarlos a enfrentar y atender futuros retos en el trabajo no sólo con las personas con discapacidad, sino con todos los estudiantes. Abonan también al proceso de toma de decisiones hacia elecciones éticas, para dar solución o, cuando menos, construir una mirada distinta sobre los aspectos propios de la inclusión, para que los alumnos desarrollen sus competencias y habilidades y enfrenten el mundo, no solo el laboral, sino el mundo en general con un sentido de autorrealización y proyecto de vida (Etxeberria, 2003, 2005a). El papel de los profesores es relevante en las instituciones, lo que nos obliga a repensar el papel de la universidad para favorecer la inclusión desde su normatividad, políticas y programas para garantizar una inclusión justa, equitativa y en igualdad de oportunidades para todos sus estudiantes.

Capítulo I: Problema de investigación

1.1 Antecedentes de investigación.

Para acotar y definir el problema de estudio, partimos de la construcción del estado del arte que nos permitió asumir una postura crítica y teórica respecto a lo que se ha escrito e investigado sobre nuestro objeto de estudio, que son los conflictos y dilemas éticos en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la UPAEP. Para ello, realizamos una recopilación crítica y sistemática, de diversos tipos de textos nacionales e internacionales, lo que nos llevó a analizar los vacíos y las tendencias del tema seleccionado. A continuación, presentamos los aportes que ha hecho la literatura al campo de conocimiento de los conflictos y dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad.

Algunas orientaciones que utilizamos para construir el estado del arte, son las que plantean Londoño, Maldonado y Calderón (2014). Con base en el objeto de estudio seleccionado, definimos algunos conceptos que nos permitieran identificar las investigaciones actuales. Estos conceptos fueron: dilemas éticos, dilemas éticos en la inclusión, dificultades en inclusión en educación superior, dilemas y ética profesional, dilemas y ética de principios, dilema en la práctica docente. Se realizaron búsquedas en distintas bases de datos y sitios de consulta como Dialnet, Redalyc, Scielo, Eric, Google Scholar, TDX Tesis en red y revistas especializadas de inclusión educativa. Consultamos artículos científicos, editoriales, tesis doctorales e investigaciones publicadas en libro y los clasificamos en una matriz, considerando: título, autor o autores, palabras clave, país, método utilizado y hallazgos. Cuidamos el criterio de pertinencia y relevancia del objeto de estudio, incluido el nivel de educación superior, pues encontramos estudios importantes sobre dilemas en la inclusión en educación básica, educación especial y trabajo social. El criterio de temporalidad y antigüedad de las fuentes consultadas fue de 10 años, de 2008 a 2018, aunque se incluyeron algunas investigaciones anteriores que valoramos y agregamos, ya que aportaban información valiosa relacionada con el objeto de estudio que no se ha replicado desde entonces.

Encontramos artículos de distintos países del Centro y Sudamérica, así como de España, pues la primera búsqueda fue en lengua castellana. Posteriormente realizamos una

búsqueda en inglés y encontramos artículos de Estados Unidos y Reino Unido, que valoramos con alta relevancia, ya que se relacionaron directamente con los dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad.

A nivel nacional, encontramos una investigación que aborda los dilemas en trabajo social que sirvió como referencia de estudio en nuestro país. De manera complementaria, revisamos los estados del conocimiento relacionados a la inclusión y a la ética profesional, que de manera particular muestran que en los últimos años se ha dado un importante crecimiento en la cantidad de estudios relacionados con el campo de educación y valores, incluso desde proyectos como el de Ética Profesional que se menciona en COMIE 2002 – 2011 (Hirsch y Yurén, 2013).

Después de la revisión de la literatura, elegimos 20 investigaciones que clasificamos en 2 líneas: (1) dilemas en ámbitos como el trabajo social y/o bioética y (2) conflictos y dilemas éticos en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Establecimos ésta división porque reconocemos que, en el área de trabajo social, mucho se ha estudiado en función de la toma de decisiones sobre cuestiones éticamente complejas que afectan a una o más personas en términos familiares, sociales y de salud, lo que amplía el panorama sobre los dilemas éticos.

1.1.1 Dilemas en el ámbito de trabajo social o bioética.

A nivel internacional, rescatamos investigaciones importantes sobre dilemas éticos en trabajo social y dilemas éticos que provienen de investigaciones realizadas en bioética. Estas últimas se han desarrollado mayoritariamente en Reino Unido, Estados Unidos y más recientemente en España.

Hernando y Marijuán (2006), en su investigación sobre métodos de análisis de dilemas éticos, mencionan que una de sus características de los dilemas, es que se dan en condiciones de incertidumbre, cuando no se tiene la posibilidad de tomar decisiones importantes respecto a determinado procedimiento o proceso formativo y por ello surgen opiniones encontradas entre los profesionales y familiares, tal como sucede en algunos casos de práctica asistencial. Además, plantean cuatro aspectos relacionados con la ética de principios: primero la no maleficencia, seguido de la justicia, en tercer lugar, la autonomía

y, por último, la beneficencia. Argumentan la preeminencia de uno u otro se da en función de los datos que presente cada caso particular, lo que resalta la individualidad de los dilemas y la relación que tiene con la persona en función de sus valores y principios.

Uno de los principales investigadores sobre bioética y acción social, es Ballesterio (2009), quien aborda el tema del afrontamiento de conflictos éticos en la intervención social en un marco de solidaridad. Sus estudios se basan en la tesis doctoral de Ain (2001), una investigadora estadounidense que analizó los dilemas éticos en trabajadores sociales de Nueva York y construyó un cuestionario con base en las teorías: deontológica, utilitaria, de justicia distributiva y ética feminista. La Dra. Ain construyó en su tesis doctoral un instrumento que lleva por nombre “The Ethics Survey”, que aplicó a más de 300 trabajadores sociales para analizar qué dilemas enfrentaban y cómo los resolvieron.

Ballesterio, Úriz y Viscarret (2013), Ballesterio, Viscarret y Úriz (2011) han desarrollado algunas otras investigaciones con un equipo de la Universidad de Navarra en las que afirman que un problema ético surge cuando hay conflicto entre prioridades, metas o decisiones en las que analizan cuáles son las principales cuestiones éticas que surgen en las intervenciones sociales. Estos investigadores realizaron una investigación de corte mixto en la que definieron una tipificación de comportamientos éticos de los profesionales del trabajo social, utilizando también el cuestionario de Ain (2001). En esta clasificación se distinguen varios comportamientos: el ético deseable, el ético irregular, el éticamente inapropiado y el residual o comportamiento disruptivo y el contradictorio.

Melguizo, Moreno y Espinosa (2011) mencionan que los problemas o conflictos éticos en la docencia, se producen en el mismo marco que los de bioética clínica. Si bien su estudio analiza 6 casos prácticos en la formación de médicos residentes y su relación con el médico docente o tutor, sirve también como un acercamiento al análisis de dilemas éticos en un ámbito formativo de jóvenes universitarios.

Banks y Williams (2005) realizaron una investigación sobre trabajo social, en la que distinguen los asuntos éticos (*ethical issues*), los conflictos o problemas éticos (*ethical prolems*) y los dilemas éticos (*ethical dilemas*), en una clasificación de situaciones éticamente difíciles. Entrevistaron a 32 practicantes de trabajo social, mostrándoles distintas situaciones éticas sobre las que los participantes explicaron su posicionamiento para resolverlos. Concluyen que los aportes teóricos y filosóficos de este estudio, son

relevantes para comprender la profesión y el trabajo de los practicantes sociales, así como la construcción de su propia identidad al afrontar estos problemas éticos y reflexionar sobre ellos.

Ruiz-Cano, Cantú, Ávila, Gamboa, Juárez, Hoyos, Chávez, Estrada, Merelo, Altamirano, Vega, Peláez, Guadarrama, Muñoz y Garduño (2015), investigadores mexicanos, realizaron una investigación documental en la que dan cuenta de 21 modelos para resolver dilemas éticos. Parten de que un dilema ético “es una situación donde los principios morales que guían la conducta no permiten determinar de manera evidente lo correcto o incorrecto ante dos posibles cursos de acción” (p.90). Estos autores encontraron situaciones dilemáticas, en las que se definen los hechos, se plantean valores y principios y se da una toma de decisiones. Los modelos que presentan, provienen del área de la salud, ya que reconocen que es necesario separar los problemas éticos que se desprenden de la investigación científica en medicina de los problemas que surgen en el curso de la atención clínica a los pacientes, que también generan dilemas en el proceso de toma de decisiones.

1.1.2 Conflictos y dilemas en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En la revisión de la literatura, encontramos un estudio realizado por Colnerud en 1996 sobre la resolución de conflictos éticos en el ámbito profesional docente. Este estudio lo aborda Martínez Navarro (2010) para ejemplificar los conflictos que enfrenta un profesor en el ámbito escolar. Colnerud realizó una investigación empírica en Suecia, en la que identificó diversos tipos de conflictos éticos que suelen percibir los profesores en su práctica. Entre ellos, menciona los relacionados con el margen de libertad que el profesor debería conocer sobre sus alumnos, como, por ejemplo, cuando los alumnos son pequeños, el paternalismo puede ser un beneficio para ellos, pero en la medida en la que van creciendo en autonomía y criterio, puede caerse en un error ético que debiera ser superado. Otro de los conflictos éticos es provocado por la tensión que puede surgir entre las convicciones éticas personales del profesor y las exigencias de la institución. Por último, menciona aquellos que surgen de malas prácticas por parte de compañeros y profesores. Colnerud, además de plantear esta distinción, propone una clasificación de normas éticas para explicar que algunos conflictos o dilemas éticos, surgen en las exigencias simultáneas

de normas, ya sean interpersonales, profesionales internas derivadas de la tarea, institucionales, de conformidad social o autoprotectoras.

La clasificación planteada por Colnerud, en relación a los conflictos éticos del docente, abre un camino de investigación sobre esta temática y da oportunidad de analizar los dilemas éticos en distintos ambientes educativos y poblaciones estudiantiles, como es el caso de este trabajo de investigación, sobre los conflictos y normas éticas que percibe el docente en su práctica diaria integrando el elemento de la discapacidad. Se añade esta característica o elemento particular para problematizar la situación que actualmente se presenta en las escuelas que trabajan bajo el enfoque de inclusión, en las que, además de los problemas técnicos para hacer ajustes o brindar apoyos, se presentan problemas de carácter ético en la relación que se da entre quienes participan en el proceso educativo. Algunos ejemplos de las situaciones éticas que pudieran presentarse son: cómo trabajar con el grupo para evitar que se susciten burlas, bromas o acoso sobre el alumno que presenta la discapacidad, cómo dar un seguimiento puntual y evaluar a los alumnos que tienen alguna necesidad de formación específica, o incluso, cómo y qué información compartir a los padres de familia si se aplican pruebas de evaluación y el estudiante no presenta avance alguno en un periodo determinado de tiempo.

En temas relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad, los principales autores sobre dilemas son Dyson y Millward (2000) y Norwich, (2008), quienes han trabajado el “dilema de la diferencia”, concepto establecido por Minow en 1990 y profundizado por Artiles (1998). En el ámbito escolar, el dilema de la diferencia se refiere a “la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir” (San Martín, 2011, p.13).

Uno de los trabajos realizado por Norwich (2008) de la Universidad de Exeter en Reino Unido, presenta una perspectiva internacional sobre el dilema de la diferencia, la inclusión y la discapacidad. En este artículo el autor retoma un estudio que realizó quince años atrás, en donde examinó las perspectivas de profesores de Estados Unidos y Reino Unido sobre una serie de dilemas, incluido el dilema de la diferencia. Dicho estudio se centró en el supuesto de que la toma de decisiones sobre las políticas y las prácticas de

inclusión, involucra dilemas, entendiendo que se presenta un dilema cuando en una situación debe hacerse una elección entre alternativas en las que ninguna de las opciones es favorable (Judge, 1981 en Norwich, 2008). Los dilemas sobre control y diferencia han tenido poca atención en la educación regular (Judge 1981 en Norwich 2008) o en la educación especial (Artiles 1998; Dyson y Millward, 2000). Por otro lado, en el mismo estudio, se argumenta que el dilema básico se centra en si hay un reconocimiento, o no, de las diferencias, siendo que cualquiera de las opciones tiene algunas implicaciones asociadas con el estigma o con la negación de oportunidades.

Norwich (2008) distingue tres formulaciones del dilema de la diferencia: a) Dilema de identificación: si en una institución se identifican a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, tienen una discapacidad o presentan una necesidad educativa especial, pueden ser tratados como diferentes, pero, si no se reconocen estos aspectos, no se les podrían brindar las oportunidades y los apoyos necesarios para su aprendizaje y desarrollo; b) Dilema de currículum: si los estudiantes son identificados como estudiantes con discapacidad o con alguna necesidad educativa especial y se les ofrecen las mismas condiciones para el aprendizaje que a los otros estudiantes, éstos no tendrán la oportunidad de tener experiencias relevantes y adecuadas a sus necesidades individuales, pero, si no se les ofrecen las mismas condiciones que al resto, entonces serían tratados de forma distinta o como estudiantes con estatus bajo, negándoles oportunidades y condiciones de equidad y c) Dilema de ubicación o localización: si a los estudiantes con discapacidad severa o moderada que necesitan de una educación especial, se les enseña en clases regulares, tienen menos posibilidad de tener acceso a servicios especiales y facilidades para su aprendizaje, pero, si no son incluidos en un aula regular, hay más probabilidad de que se sientan excluidos y no sean aceptados por otros estudiantes.

En el estudio que presenta Norwich (2008), un equipo de investigadores trabajó con 132 practicantes de educación y administrativos de educación básica que trabajan en escuelas de distintas regiones de Inglaterra, Estados Unidos y Noruega, en donde indagaron sobre la presencia de los dilemas que surgen a consecuencia de la inclusión de niños con discapacidades severas y, por tanto, con necesidades educativas específicas. El artículo reporta cómo estos sujetos reconocen un dilema de ubicación de sus estudiantes con discapacidad y cómo es que lo resuelven.

Autores como Duk y Murillo (2016) amplían esta mirada mencionando 2 dilemas más que se asocian al de la diferencia. Uno es sobre el agrupamiento y la conformación de grupos heterogéneos de trabajo en el aula, lo que podría provocar una desventaja para el estudiante con discapacidad, frente a grupos de trabajo separados por tipo de rendimiento o características de los alumnos, aunque esto impida una participación con el resto del alumnado. Otro dilema que presentan, es el de la promoción, en el que se duda si poner una calificación aprobatoria a un estudiante que no tiene las competencias de acreditación de la asignatura para que pase al siguiente curso o si se asigna una calificación reprobatoria y el alumno debe repetir el curso, lo que puede afectar su parte emocional.

Un estudio relevante sobre las paradojas y los dilemas en la inclusión, es el que desarrollaron Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil (2009). Estos autores argumentan que “existe un dilema cuando ante una situación o proceso, ninguna de las elecciones entre las alternativas posibles es completamente favorable” (p.172). Para su estudio, aplicaron un cuestionario a una muestra de 286 expertos en temas de inclusión que colaboran en once organizaciones españolas con la finalidad de conocer su opinión sobre la inclusión educativa. Indagaron sobre las diferencias en la satisfacción percibida respecto al aprendizaje logrado, a la valoración del trato y a la relación interpersonal de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva o intelectual. El estudio es de corte cuantitativo pues utilizaron dos cuestionarios basados en Marchesi (2003) y analizaron dimensiones como las facilidades o barreras de la legislación, del centro escolar y de las actitudes del profesorado, el aprendizaje y la participación de los alumnos, el proceso de inclusión del centro y las iniciativas de las organizaciones. La discusión y los resultados obtenidos refieren que, en la educación básica o etapa de transición, se cuenta con mejores condiciones para resolver los dilemas inherentes a la inclusión educativa, a diferencia de etapas posteriores como lo son la educación media y media superior. Echeita *et al* (2009), retoman a Billing citado por Norwich (2008) y afirman que la acción educativa está repleta de dilemas como, por ejemplo: 1) el que viven los padres al defender la escolarización inclusiva en pro de la dignidad de sus hijos con discapacidad, aunque deban sufrir las consecuencias de una escolarización llena de barreras y obstáculos escolares; 2) el que tiene que ver con el control versus autonomía y 3) el dilema de la diferencia que tiene que ver con el conjunto de decisiones educativas -en niveles tanto macro, como meso y

micro- en los que entran en juego opciones en las que prima y es necesario atender a lo común, lo compartido, lo que une y hace sentir iguales a los alumnos, *versus* las opciones que requieren atender lo que resulta individual, idiosincrático o específico (Coll y Miras, 2001 en Echeita *et al*, 2009). En esta investigación afirman que el dilema de la diferencia se amplifica cuando está presente la discapacidad en el alumnado, pues se generan más tensiones y conflictos y, por ende, se perciben más las contradicciones y dilemas del sistema.

Otra investigación realizada por Echeita (2010), plantea nuevamente el dilema de la inclusión educativa y las paradojas y contradicciones que están presentes en el proceso. Un estudio de caso único, el de Alejandra, una estudiante con discapacidad intelectual, tiene la intención de mostrar el análisis sobre algunas de las paradojas y contradicciones que están presentes al aplicar las políticas de inclusión como son las establecidas por la UNESCO 1994, la Declaración de Salamanca y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006. En este estudio, se presenta una primera paradoja que se centra en la negación de la institución a aceptar a Alejandra en el aula regular y, en cambio, sugerirle que asista a un centro de educación especial, aunque desde una cuestión política ya tenga el derecho de asistir el centro regular que desee. Una segunda paradoja que viven los padres de hijos con discapacidad, se centra en una mala escolarización en aulas regulares *versus* una escolarización tranquila en escuelas o centros especiales, pues el autor plantea que muchos de ellos eligen los centros especiales, a pesar de ser ellos mismos quienes aboguen por las escuelas regulares inclusivas. La tercera paradoja es que no ha sido posible encontrar una respuesta educativa que satisfaga el derecho de Alejandra, y de otros estudiantes con discapacidad, a aprender y tener un rendimiento escolar acorde a sus necesidades, a tener un sentimiento de participación, bienestar y pertenencia y estar de forma significativa en aulas y centros comunes, no segregados.

En esta misma investigación, Echeita (2010) retoma a Escudero (2006) y menciona que es posible otra realidad para estos alumnos con discapacidad si tan solo hubiera “un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los actores educativos con unos principios éticos básicos” (p. 7). Se resalta que lo problemático del dilema de la inclusión educativa es que se puede llegar a aceptar que todo lo que se hace puede ser considerado aceptable, y lo que no se hace, también, puesto que cada centro atiende el dilema en

función de la política general e institucional, de su historia, de los alumnos que escolariza, de los recursos con los que cuenta, e incluso, del perfil de profesores con el que cuenta. Otros dilemas que surgen de las evaluaciones de los centros escolares, son “los relativos, por ejemplo, a la bondad, o no, de identificar a determinados alumnos por sus características personales, en aras de poder disponer de datos para la supervisión de su proceso educativo” (Echeita, 2010, p. 8). El autor afirma que, si bien se requiere de determinación y audacia para movilizar la inclusión educativa, se requiere también de una alfabetización ética, pues son los valores y principios, como la igualdad en las diferencias, la equidad, la no discriminación o la responsabilidad, los que pueden llevarnos hacia el horizonte de una educación más inclusiva.

Una investigación realizada por López, Echeita y Martín (2010), presenta un análisis de las concepciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje -desde el enfoque de teorías implícitas- y las barreras hacia el aprendizaje y participación del alumnado para la mejora de los procesos de inclusión. En este estudio describen la elaboración de un cuestionario sobre dilemas que aplicaron a profesores y orientadores de secundaria respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en secundaria, para lo cual establecieron tres dimensiones de análisis sobre el quehacer educativo: las diferencias individuales en el aprendizaje, la respuesta educativa de centro a la diversidad del alumnado y las actitudes y valores educativos de los profesores. De esta última dimensión, definieron cuatro subdimensiones: ideología educativa, nivel de equidad, valores declarados y actitud hacia la mejora escolar, esto con base en distintos autores que plantean la relevancia de la cuestión valoral en la inclusión educativa, como Marchesi, Coll y Palacios (1999 en López, *et al*, 2010) y Ainscow, Both y Dyson (2006). En esta investigación el planteamiento ético se señala explícitamente al mencionar que la inclusión es un reto no sólo técnico, sino que también es ético, pues los centros educativos enfrentan contradicciones y dilemas al buscar dar respuestas educativas de calidad para todos los alumnos que una de las características de estos procesos de tensión y contradicción al ser de naturaleza dilemática (Dyson y Milward 2000; Echeita *et al*, 2009; Norwich, 2008; López, *et al*, 2010).

Algunos ejemplos presentados como cuestiones dilemáticas, son:

- a) La necesidad de ofrecer una educación común para todos los estudiantes, pero, al mismo tiempo, buscar atender a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.
- b) Al agrupar a los estudiantes de determinada manera puede a su vez ser una cuestión de exclusión.

En estas cuestiones, los dilemas técnicos de las decisiones interactúan de modo no siempre claro, con dilemas de naturaleza ética. Por tanto, los dilemas, según Norwich (2008) representan procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables o desfavorables.

Los cuestionarios que elaboraron para analizar cuestiones dilemáticas han sido utilizados para analizar y estudiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en la inclusión educativa, refiriéndose a situaciones que enfrenta un profesor hipotético al que se le pide elegir una sola alternativa sobre algunos dilemas que suelen pensarse, pero no decirse.

Pero ¿qué sucede con los dilemas que enfrenta el docente en el aula en la interacción con estudiantes con discapacidad? Con base en esta pregunta es que se considera que los dilemas éticos pueden analizarse no sólo de manera cuantitativa, como se hace en este estudio o en algunos de los anteriores, sino que al hacerlo desde un paradigma cualitativo se puede indagar sobre las propias experiencias de los profesores para analizar los dilemas reales que enfrentan y profundizar en ellos desde una perspectiva ética que se vincule, como lo hemos pensado nosotros, con los principios de justicia, autonomía, beneficencia o no maleficencia (Hortal, 2002).

A nivel nacional y con base en los estados del conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (2001- 2010) el tema de la inclusión educativa ha cobrado cada vez mayor importancia, ya sea por el análisis del entorno y contexto social o por la regulación y gestión institucional de los centros educativos. Las investigaciones en temas de discapacidad y educación especial que hacen mención a los profesionales de la educación, lo hacen en función de los conocimientos que ellos poseen respecto a determinada discapacidad, al proceso de detección de capacidades diferentes o trastornos en los estudiantes y a la relación de los actores involucrados en el proceso como son los padres de familia, los maestros y la comunidad escolar, e incluso, a las actitudes que ellos presentan con los estudiantes que con discapacidad, pero no hacen mención de los

aspectos éticos o dilemas éticos que enfrentan estos profesionales en su práctica cotidiana. Es por ello que resaltamos la importancia de profundizar en el tema de los conflictos y dilemas en la inclusión, para generar un aporte al área de conocimiento de la inclusión, así como de la ética profesional.

1.2 Planteamiento del Problema

La educación superior, de acuerdo con Gairín y Suárez (2016), es un bien y un recurso que contribuye al desarrollo de competencias y al ejercicio pleno de la ciudadanía. Hoy en día se exige al nivel terciario, no sólo garantizar la igual disponibilidad en el acceso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos, sino también, que alcancen el desarrollo efectivo de nuevas capacidades para el desarrollo productivo y laboral, con pertinencia y relevancia. Esto refleja la importancia de que este nivel, no obligatorio, esté disponible para todos los estudiantes, incluidos aquellos en situación de discapacidad. Por ello, resulta necesario repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas, ajustando su modelo con la finalidad de evitar situación de exclusión, marginación y discriminación. Como señala Fernández-Batanero (2012), “el proceso inclusivo, en un marco de atención a la diversidad, se hace más latente y necesario en un contexto de actuación como el que plantea la educación superior actual, donde el foco de atención desplaza al alumno” (p. 10).

En la universidad, la inclusión se ha dado desde hace no más de dos décadas. Hablar entonces de ello, nos refiere a un asunto de justicia social y educativa, al reconocimiento de que cada persona es sujeto de derecho, independientemente de sus características, particularidades o limitaciones (Gairín y Muñoz, 2014). El reto de quienes realizan y fomentan la educación profesional, es atender en igualdad de condiciones, oportunidades y resultados, a aquellos que han logrado ingresar a este nivel. Establecer y proporcionar los apoyos necesarios para que puedan tener un trayecto formativo que garantice el éxito educativo de aquellos que enfrentan muchas más barreras que el resto, las personas con discapacidad.

En nuestro contexto nacional, ¿quiénes son estas personas? ¿Qué situaciones enfrentan en el proceso de ingreso, permanencia y egreso de la educación? Para responder estas preguntas, es necesario saber que en México existe un número importante de personas

con discapacidad, pues hasta el año 2014 se hablaba de un 6% de la población total que presenta alguna discapacidad, lo que significa que son 7.1 millones de personas, de las cuales el 60% tiene una edad menor a 30 años (INEGI, 2016). Como puede verse en dicho rango de edad, este grupo poblacional se encuentra en una etapa de escolarización con posibilidad de participar en la educación universitaria.

El nivel educativo predominante de la población con discapacidad de 15 años o más, es la primaria, pues de cada 100 personas 45 han cursado dicho nivel. Una buena proporción de personas de este grupo poblacional, no cuentan con algún nivel de instrucción, pues 23 de cada 100 no tienen escolaridad. En el caso del nivel educativo terciario, 7 de cada 100 cuentan con educación superior, a diferencia de lo que sucede en la población sin discapacidad, pues 21 personas del mismo centenar, acceden a la educación superior. Estos datos ponen de relieve la importancia de abordar los temas de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad, pues es necesario profundizar en su ingreso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso de un nivel educativo como lo es el superior, ya que, de lo contrario, estos jóvenes no podrían estar en igualdad de oportunidades para tener una vida profesional activa y una participación en la sociedad desde una perspectiva de justicia y equidad social.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017) realizada en México el 48.1% de las personas con discapacidad encuestadas considera que no se respetan sus derechos y el 28.9% dice que ha sido discriminado. De este porcentaje de personas, el 58.3% menciona que el motivo por el cual fue discriminado, es por su discapacidad. Estas cifras muestran una realidad del país que refleja las condiciones que tienen las personas con discapacidad para desarrollarse plenamente, asimismo, confirman que es uno de los colectivos que ha sido visto como diferente al resto y por ello tiene mayor riesgo de ser tratados de esa manera.

En el Estado de Puebla se concentra el 4.5% de las personas con discapacidad del país, de los cuales el 11.3% son jóvenes entre 15 y 29 años de edad que podrían participar en la educación terciaria. Atender a esta población en las Instituciones de Educación Superior es un reto importante, por un lado, por los temas de accesibilidad e infraestructura, pero por otro, por las condiciones educativas con las que cuentan las universidades para poder brindar una formación profesional de calidad. Uno de los múltiples obstáculos que

tienen estas instituciones para ofrecer oportunidades de estudio para todos, es la formación de los docentes, pues al ser en su mayoría profesionales de distintas áreas y disciplinas, no cuentan con la formación necesaria para atender a estudiantes con discapacidad en sus aulas.

Sin duda, las personas con discapacidad enfrentan un problema de escolaridad, de exclusión y de poca participación en los espacios educativos, lo que se refleja en los porcentajes tan bajos de personas con discapacidad en este nivel escolar. Otro elemento de la problemática, es que se habla de aquellos que ingresan a la universidad, pero no se analiza lo que sucede al interior de las instituciones, ya que, en el día a día, los profesores son los agentes que participan del proceso educativo e interactúan con los estudiantes con discapacidad y enfrentan el gran reto de la inclusión. Es necesario, entonces, “que la universidad de la homogeneización dé paso a la de la diversidad; la universidad de la atención a las deficiencias se sustituya por la atención a las necesidades educativas especiales; que la universidad de la segregación gire hacia una inclusiva” (Fernández-Batanero, 2012, p.10).

El reto es que las universidades puedan atender, de manera justa y equitativa, a un sector de la población que representa una minoría, igualar las condiciones de ingreso, promover apoyos que eviten la discriminación y la segregación. Abordar el tema de la discapacidad en la universidad, desde la mirada de la justicia social y la justicia educativa, es, por lo tanto, relevante. Ainscow y Miles (2008) retoman a Vitello y Mithaug (1998) y mencionan que se presupone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social, que es una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades. El punto de partida, por lo tanto, es la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa.

Tanto a nivel internacional como nacional, se plantea fuertemente la necesidad de dar respuestas educativas y sociales, a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y discapacidad, equiparando las oportunidades de ingresar a una carrera profesional y en igualdad de condiciones que el resto de la población. Este marco apunta a promover acciones en pro de la inclusión de las personas con discapacidad, tema que se presenta en esta investigación para analizar los grandes retos que conlleva este proceso en

los docentes de aula regular que trabajan con estudiantes con discapacidad. Partimos de que la discapacidad se entiende como “un término genérico en el que interactúan tanto las capacidades y limitaciones de las personas, como los recursos, apoyos, facilitadores, obstáculos y dificultades que se encuentran en el entorno” (OMS, 2001 en Pérez-Castro, 2014, p.252), afirmamos pues, que la discapacidad no está en la persona, sino que surge de su interacción con el entorno que genera barreras para su participación y convivencia en entornos, tanto sociales, como educativos.

Uno de los elementos que pueden explicar la exclusión y la segregación de las personas con discapacidad, es el estigma, entendido desde la perspectiva de Goffman (2001) de la siguiente manera:

Dado el hecho de que un individuo proyecta eficazmente una definición de la situación cuando llega a presencia de otros, cabe suponer que dentro de la interacción quizá tengan lugar hechos que contradigan, desacrediten o arrojen dudas sobre esta proyección. Cuando ocurren estos procesos disruptivos, la interacción en sí puede llegar a detenerse en un punto de confusión o desconcierto (p.130).

Ainlay, Becker y Coleman (1986) afirman que el estigma involucra situaciones en donde una persona, o grupo de personas, trata a otra persona o a un grupo, como si fuesen menos que un ser humano completo. Esta idea muestra que los conceptos de justicia y estigma -o más bien la discriminación, exclusión o segregación por el estigma- son conceptos íntimamente vinculados a la relación entre personas. Ninguno tiene realmente un significado, aparte de los juicios de los propios actores sociales cuando se enfrentan entre sí, pues ambos son producto de la necesidad humana de otorgar sentido a cada experiencia.

Por tanto, planteamos que la relación del docente con un estudiante en un aula de educación terciaria, se da bajo un proceso de relación en la que existe una influencia recíproca entre ambos actores al estar en presencia física mutua y compartir el espacio escolar. Si bien, estas relaciones se dan de manera cotidiana en una institución o escuela regular, en un ambiente educativo inclusivo existe un factor adicional que es la presencia de uno o más alumnos con discapacidad, que de acuerdo con Goffman (2001), son estudiantes que tienen un estigma que representa una característica particular evidente y por ello se genera un proceso disruptivo en el que surge confusión o desconcierto respecto a cómo atender al alumno que presenta la discapacidad.

Sin duda, los estudiantes que presentan alguna desventaja respecto del resto, requieren ajustes y apoyos para ser incluidos y participar del derecho que tienen a tener una educación de calidad (Echeita, 2014), y más aún en un nivel educativo que pareciera que no ha desarrollado todavía políticas específicas, cursos de acción y apoyos educativos que puedan dar respuesta a dichos ajustes. Los profesores que participan en esta importante tarea, pueden encontrarse ante una situación de desequilibrio al no saber cómo atender la diferencia que representa la discapacidad de alguno de sus estudiantes respecto al resto, por tener éste una discapacidad que limite su aprendizaje y participación en las actividades educativas (Norwich, 2008).

Si bien se requiere de determinación y audacia para movilizar la inclusión educativa, se requiere también de una alfabetización ética que considere valores y principios como la igualdad en las diferencias, la equidad, la no discriminación o la responsabilidad (Echeita, 2010). Este planteamiento nos lleva a la necesidad de mirar más de cerca lo que sucede en las instituciones y en las aulas respecto a la inclusión de las personas con discapacidad. En las relaciones e interacciones que se dan en el aula, ¿Qué sucede con la dimensión ética de la enseñanza? ¿Son los profesores quienes deben resolver y atender el gran reto de la inclusión en las instituciones de educación superior? ¿Qué dificultades enfrentan en su profesión para hacerlo?

En la práctica docente hay un sinnúmero de conflictos que pueden presentarse, desde cuestiones relacionadas con la cantidad de estudiantes en el aula o el manejo de contenidos, e incluso respecto al uso de materiales didácticos. Sin embargo, respecto a la inclusión y al trato de la diferencia en el estudiantado, se presentan conflictos que pueden convertirse en dilemas que, como hemos dicho, implican una contraposición de valores, principios, normas y lealtades (Banks y Williams, 2005) que nos permite mirar al docente como sujeto moral (Etxeberria, 2005a) y con una ética de su profesión que considera los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia (Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010; Hirsch, 2013). Es por ello que vemos la necesidad de profundizar en estas situaciones dilemáticas y de conflicto para el profesor, que nos permita analizarlas y caracterizarlas con miras a encontrar algunas estrategias que pudieran mejorar los procesos de inclusión, que por sí mismos, son complejos y paradójicos (Echeita et al, 2009).

Para distinguir los conflictos de los dilemas, cabe precisar que existe una diferencia evidente entre las decisiones que se toman que son de carácter técnico y las que son de carácter ético (Echeita *et al*, 2009; Berjemo y Belda, 2006). Una limitación, obstáculo o barrera técnica no es entonces un dilema ético en el ámbito profesional. La limitación o barrera se refiere a una situación práctica que genera conflicto y en la que la toma de decisiones depende más bien de las herramientas, medios o apoyos con los que se cuenta para su resolución, a diferencia de un dilema ético que implica que se lleve a cabo un proceso deliberativo en el que se da una contraposición de valores morales para la toma de decisiones. Un dilema ético en el ámbito profesional corresponde a una situación en la que los preceptos morales o las obligaciones de similar obligatoriedad ética se encuentran en conflicto (Ruíz-Cano, *et al*, 2015), es decir que se da una contraposición de valores profesionales que requiere de un proceso deliberativo para su resolución. No son problemas que pueden resolverse desde el enfoque científico o técnico pues tienen que ver con discernimientos sobre aquellas acciones más recomendables o aceptables necesarias para atender una situación problemática (Etxeberria, 2005).

Como hemos mencionado, analizar el ejercicio profesional de los docentes, y más en la educación universitaria, implica mirar más allá de lo práctico o técnico, para mirar su actuar en búsqueda del bien en el ejercicio de su profesión, así como la consecución del fin último de la misma que es la enseñanza (Hortal, 2010). En este sentido, autores como Bermejo y Ribot (2007) complementan la visión de la ética profesional centrada en el desarrollo del intelecto y añaden a esta definición el desarrollo de la conciencia como proyecto moral, que toma en cuenta la libertad y la historicidad de la persona. En esta investigación consideramos que el fin último de la profesión, es compatible con el fin último de la educación, ya que, desde un sentido ético, se busca el desarrollo de la persona como sujeto moral y, por tanto, la humanización. Esta mirada no se aleja del enfoque de justicia educativa y social, al contrario, permite integrar este análisis en un proyecto educativo que busque una distribución justa de la educación, como bien intangible, que permite que los estudiantes con discapacidad, accedan a este derecho y desarrollen un proyecto de vida lograda o de autorrealización (Etxeberria, 2005) con autonomía y libre decisión.

Para este estudio, planteamos entonces la importancia de mirar la perspectiva ética que está presente en los planteamientos sobre inclusión educativa de personas con discapacidad a la educación superior desde un enfoque de justicia educativa, que como hemos planteado, es un proceso en el que están presentes ciertos conflictos y dilemas en los docentes en la relación que se da en el aula durante su proceso formativo. El planteamiento anterior se fundamenta en lo que sugiere Martínez –Navarro (2010) al preguntarse si el docente puede adoptar alguna actitud ética que contribuya a promocionar a los colectivos sociales más desfavorecidos, sin descuidar sus obligaciones con el resto del alumnado y cómo es que un profesional de la enseñanza puede colaborar en la promoción de la igualdad de oportunidades entre las personas, sea cual sea el tipo de centro o nivel educativo.

Con base en lo planteado hasta estas líneas, resulta importante y necesario analizar con mayor profundidad el actuar ético de los profesores que ejercen la docencia y que participan en la educación de los estudiantes a nivel superior, más aún, de aquellos que presentan una discapacidad. Los profesionales que se desenvuelven en ámbitos educativos y orientan su actuar de una forma ética, incorporan en ello valores personales, profesionales e institucionales que entran en juego en la atención que dan a los estudiantes y puede que estos valores se vivan de manera distinta cuando se presentan estudiantes con discapacidad, tal como se mencionó, respecto al estigma que representa el estudiante que es visto como diferente por una cuestión de discapacidad.

En resumen, se puede decir que todos aquellos docentes que están inmersos en contextos y ambientes educativos pueden enfrentarse a ciertas problemáticas que les generan inquietud, desconcierto o incertidumbre (Suriá, 2012), relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad que les implique una contraposición de creencias o paradigmas, de valores personales, profesionales o institucionales ante el reto de generar apoyos y estrategias para dar respuesta a los requerimientos educativos de los estudiantes. Se afirma pues, que se presentan dilemas éticos profesionales en la inclusión educativa debido a que se da un proceso disruptivo por el estigma que presenta el estudiante con discapacidad y por tanto le genera incertidumbre saber cómo interactuar con él y atender sus necesidades educativas.

La presente investigación pretende abordar los conflictos y dilemas que afrontan los docentes en la inclusión, particularmente en la Universidad UPAEP, una institución de

educación superior que ha enfrenado retos, dificultades y obstáculos en la inclusión de personas con discapacidad a sus aulas. Aunque es una institución joven, fundada en 1973, ha planteado en su ideario, una misión y una visión, centrada en el humanismo cristiano y en la búsqueda del bien común. Señala en sus valores la solidaridad, la justicia, la subsidiaridad, la verdad, la belleza, la integridad, la libertad y el respeto que empatan con los valores propios de la inclusión como son la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro para promover su crecimiento como sujeto individual (Etxeberria, 2003, 2005). Sin embargo, sólo participan 6 estudiantes con discapacidad en una matrícula aproximada de 17,000 alumnos, de los cuales casi 9,500 se encuentran inscritos en el nivel de licenciatura en modalidad escolarizada. Las discapacidades presentes en la institución son, visual, auditiva, motriz o trastorno específico del desarrollo como el Asperger. Cabe precisar que, si bien el diagnóstico con el que cuentan estos estudiantes puede enfatizar la limitación que tiene cada uno de ellos, en esta investigación no se pretende caer en un enfoque médico en se resalte la discapacidad de la propia persona, sino que, con base en el modelo social de la inclusión, no se exige de considerar el déficit, pero sí mirar las barreras que tiene el entorno que limitan o impiden la participación y convivencia de estos estudiantes en el contexto universitario (Palacios, 2008).

Analizar este fenómeno, en esta institución en particular, nos permite observar cómo se vive la inclusión a este nivel educativo y cómo es que los docentes de estos 6 estudiantes han afrontado la importante tarea de ofrecerles una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades que al resto de la población estudiantil que ha decidido cursar sus estudios profesionales en la UPAEP. Ante ello, nos preguntarnos si las acciones que ha tomado la institución y las que han tomado los profesores, permiten realmente un proceso inclusivo y el desarrollo académico y profesional de los estudiantes o incluso, si han resuelto de manera ética y responsable los conflictos que se han presentado. Por la trayectoria, escasa, que ha tenido la institución en temas de inclusión, ¿la forma en la que se incluye a los alumnos y la forma en la que son tratados, se da en igualdad de condiciones, de forma equitativa y bajo una mirada de justicia educativa? Queremos indagar si se brindado ciertos beneficios, apoyos o ajustes para el desenvolvimiento y la realización de

estos jóvenes o si en realidad, la acción inclusiva recae en los docentes que son quienes enfrentan los retos directamente en su aula.

En la educación superior, y por lo tanto en la UPAEP, este tema resulta de singular importancia, ya que requiere el paso de un modelo centrado en la discapacidad, a un modelo que asume que el propio sistema y el nivel educativo son los que pueden favorecer o imposibilitar a los estudiantes para tener una participación en la sociedad como profesionistas. Por ello, desde la mirada de la ética profesional nos preguntamos ¿Qué elementos considera el perfil del profesor universitario que trabaja personas con discapacidad en su aula? ¿Qué conflictos se le presentan al docente en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad? ¿La forma de resolverlos abona a la inclusión o se da únicamente una integración educativa? ¿Qué dilemas enfrentan los profesores respecto a la inclusión de personas con discapacidad a la educación terciaria? ¿La forma en la que atienden los dilemas les ayuda a mejorar su perfil ético como profesionales de la docencia? ¿Qué papel juegan los principios de la ética profesional en este proceso?

Indagar sobre los conflictos y dilemas, permite tomar conciencia de las posibles contradicciones que están presentes al analizar los procesos de inclusión – exclusión y contrastar la diversidad de opiniones que surgen sobre un mismo hecho, pone de relieve que en ciertas situaciones no hay normas claras de actuación para promover una educación inclusiva y equitativa, sino que cada persona toma decisiones con base en lo que resulta importante para ella de acuerdo con sus principios y valores personales. Esto nos da pie para analizar si la UPAEP ha planteado políticas, normativas, cursos de acción claros que permitan a los docentes tener cierta claridad sobre el proceso de inclusión educativa institucional. La relación que existe entre el profesor y su contexto institucional es de suma importancia en el ejercicio propio de la docencia (Martínez-Navarro, 2010; Fierro, Fortoul y Rosas, 2012), más aún, si se trata de inclusión de personas con discapacidad en el nivel terciario.

Por otro lado, asumimos que estudiar los conflictos y dilemas que afrontan los docentes en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, puede aportar líneas de análisis sobre el perfil ético de los profesores que permita comprender cómo viven estas paradojas y cómo es que atienden los requerimientos propios

de esta importante tarea en la educación superior, más, si hablamos del reconocimiento de la persona y sus derechos, en condiciones de igualdad y justicia educativa (Latapí, 1993).

Puede observarse que los procesos de inclusión son complejos, más aún en este nivel educativo en el que surgen dilemas relacionados, por ejemplo, con la obtención de un título que habilita a la persona con las competencias para desempeñar una profesión. Por ejemplo, si una persona sorda puede ser enfermera o una persona con debilidad visual puede ser Cineasta ¿Por su condición de discapacidad, debería negársele la oportunidad de estudiar la carrera que él o ella desee? Estas preguntas son algunas de las principales reflexiones que surgen para esta investigación, pues, como se ha planteado en líneas anteriores, es un tema que está pendiente por investigar en la educación superior y más aún en relación con la ética de principios como plantea Hirsch (2013) y en relación con los estudiantes con discapacidad como lo plantean Norwich (2008), Echeita (2010, 2014) y Echeita, *et al* (2009).

Vincular el tema de la ética profesional con la inclusión educativa puede servir, como sugieren Echeita, *et al* (2009), para intentar “acortar la paradójica distancia entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión educativa y la realidad cotidiana de lo que dicho proceso supone” (p.130). Pues al ser complejo el proceso de análisis entre la exclusión y la inclusión, y partiendo de que ninguna de las dos existe o se puede alcanzar plenamente, esta investigación pretende abonar a la comprensión de esta importante cuestión, desde la mirada de los profesores que participan en aulas inclusivas universitarias, ya que su experiencia y reflexión pueden dar pistas para comprender, a mayor detalle, cómo se vive este proceso en la educación superior y cómo es que trasciende hacia temas de justicia social y justicia educativa.

Tras analizar los diferentes elementos y agentes del problema de investigación, presentamos un esquema que nos permite sintetizar y plantear el objeto de estudio (ver figura 1).

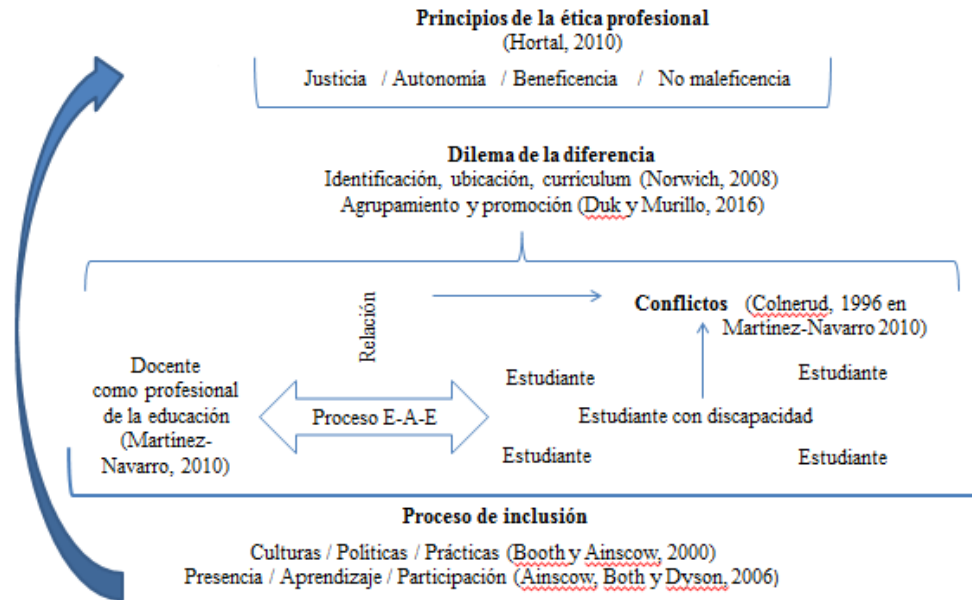


Figura 1. Representación del problema de investigación.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos las preguntas y objetivos que hemos definido a partir del problema planteado.

1.3 Preguntas y objetivos planteados para la investigación.

En función de la problemática analizada, se plantean las siguientes preguntas que orientan la investigación. **¿Qué dilemas surgen en los docentes universitarios al incluir personas con discapacidad en su aula? ¿A qué principios de la ética profesional atienden estos dilemas?**

Preguntas específicas:

1. Desde la mirada de la ética profesional ¿Qué características tiene el perfil del profesor universitario que trabaja con personas con discapacidad en su aula?
2. ¿Qué conflictos se le presentan al docente en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad?
3. ¿Qué dilemas enfrentan los profesores respecto a la inclusión de personas con discapacidad a la educación terciaria?

Estas preguntas se concretan en los objetivos de investigación que ahora se presentan.

Objetivo general:

Analizar los principios éticos profesionales a los que atienden los dilemas que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, con la finalidad de comprender la complejidad de los procesos inclusivos, desde la dimensión ética de la enseñanza y en un marco de justicia educativa y social.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el perfil del profesor universitario en la inclusión de personas con discapacidad, desde la mirada de la ética de principios.
2. Identificar los conflictos que se le presentan a los docentes en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.
3. Analizar los dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.

Retomando a López-Calva (2013), resulta necesario comprender la relación estructural y dialógica entre ética y profesión, de tal forma que pueda afirmarse que toda profesión se ejerce desde una visión ética, y que toda visión ética conlleva una definición de lo que es una profesión y un buen profesional, más aún si se habla de la docencia y si se trabaja con grupos de la población que han sido excluidos y que ahora participan de los espacios áulicos de las instituciones educativas.

Como se ha planteado, en la profesión docente se debe tener en cuenta que en la práctica cotidiana surgen distintos tipos de dilemas en los que no se sabe cómo actuar, qué decisión tomar y si la decisión tomada fue la mejor. Al fomentar y promover espacios educativos inclusivos, como se demanda en los sistemas educativos actuales, los docentes deben afrontar la diversidad del estudiantado en la que se resaltan las diferencias, pero con un perfil profesional ético cada vez más sólido, que sean capaces de reconocer que la enseñanza y el aprendizaje son los fines últimos que tiene su profesión, que tengan claridad de que los destinatarios de su práctica profesional son todos y cada uno de los estudiantes, sin distinción y sin diferencia y que deben promover valores como la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro para promover su crecimiento como sujeto individual con un proyecto de vida lograda (Etxeberria, 2003, 2005).

En la actualidad hay una importante tendencia a promover espacios inclusivos que permitan a los grupos minoritarios acceder a ambientes educativos de calidad, para ello, la ética profesional puede ayudar a que los profesores avancen en la claridad de su propio rol en estos procesos y afronten de mejor manera los dilemas que son inminentes en su práctica. Para profundizar sobre estos temas Etxeberria (2003) hace un análisis ético de la discapacidad y plantea tres preguntas que reflejan la importancia de vincular los principios de la ética profesional: ¿Se está instrumentalizando el bien al que sirven los profesionales de la educación que laboran en instituciones educativas en las que participan estudiantes con discapacidad? ¿Se está cayendo en un paternalismo y en un poco respeto a la autonomía de estos estudiantes? ¿Se da una atención generalizada y de calidad, animada por la justicia distributiva y no por caridad? Estas preguntas, además de que pueden analizarse en ámbitos más generales como lo es la educación superior, nosotros elegimos a la UPAEP como unidad de análisis (Stake, 2012) porque nos dará elementos para comprender qué sucede con los profesores de esta institución particular.

1.4 Relevancia de la investigación

Respecto al campo de estudio de la inclusión de personas con discapacidad y a ética profesional, consideramos que esta investigación abona teóricamente a la relación entre estas dos temáticas, abonando a los principios de la ética profesional, los conflictos y dilemas que surgen en el proceso, ya que, si bien se han desarrollado numerosas investigaciones que abordan el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad, pocos han abordado el tema de los conflictos y dilemas éticos profesionales en dicho proceso.

El aporte metodológico se da en función del tipo de investigación ya que este es un estudio cualitativo y en la literatura se identificaron mayoritariamente investigaciones cuantitativas y mixtas. También argumentamos que las entrevistas hechas directamente a profesores que han trabajado con personas con discapacidad en el nivel superior, destacan el acercamiento al problema de estudio de una manera especial en nuestro país, ya que no se reportan investigaciones similares que indaguen conflictos y dilemas sobre inclusión en la universidad.

La relevancia social de la investigación, por un lado, se centra en mirar la inclusión como un tema ético de justicia social y justicia educativa, y por otro, en mostrar la gran necesidad de formar en ética profesional a los docentes de aula regular que día a día se enfrentan a nuevos conflictos, tensiones y dilemas en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Es importante considerar que en muchas ocasiones la ética no se presenta de manera explícita en el currículo y sus bases conceptuales sobre no son revisadas a profundidad a lo largo del trayecto formativo de los docentes. Algunas instituciones abordan la ética profesional de manera transversal, sin embargo, no siempre se promueve de forma intencionada, lo cual provoca diferencias en el perfil ético profesional de los docentes y, en muchos casos, carencia de elementos que le permitan resolver dilemas éticos en su actividad profesional, así como falta de espacios para profundizar y reflexionar sobre sus valores profesionales.

La relevancia educativa, se justifica al abordar el tema de la inclusión desde sus planteamientos éticos, ya que este tema ha sido estudiado más ampliamente desde cuestiones pedagógicas respecto a la atención de los estudiantes con discapacidad, pero poco desde los diversos planteamientos éticos que varios autores han planteado y que han sido poco sistematizados ni caracterizados para su análisis.

Institucionalmente, abona a la promoción de políticas en favor de la inclusión educativa de personas con discapacidad y en la promoción de un ambiente inclusivo centrado en los principios éticos. Si bien es una universidad que ha trabajado algunos proyectos en términos de inclusión, no se han sistematizado aún las experiencias de los docentes, y por tanto, no se ha dado seguimiento a las prácticas que, desde áreas como orientación, psicopedagogía, atención familiar o tutoría, se han planteado.

Consideramos que, al conocer más de cerca los planteamientos éticos de la inclusión y los dilemas que afrontan los docentes, se estará en mejores condiciones y posibilidades de promover y potenciar el desarrollo de todos los estudiantes en ambientes que favorezcan una verdadera inclusión educativa sustentada en los principios de justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia para el desarrollo realmente humano y de las capacidades de todos los estudiantes.

Como alcances y utilidad de esta investigación, consideramos que, al conocer más de cerca los planteamientos éticos de la inclusión y los dilemas que afrontan los docentes, se

estará en mejores condiciones y posibilidades de promover y potenciar el desarrollo de todos los estudiantes en ambientes que favorezcan una verdadera inclusión educativa, sustentada en los principios de justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia (Hortal, 2002) y que parta desde el enfoque del desarrollo humano y de las capacidades de todos los estudiantes (Nussbaum, 2012).

1.5 Supuestos hipotéticos de la investigación.

Para analizar los principios éticos a los que atienden los dilemas de los profesores que surgen al trabajar con personas con discapacidad en los espacios inclusivos áulicos de una institución de educación superior y su relación con la justicia educativa, partimos de los siguientes supuestos:

1. Dentro de la complejidad del proceso de exclusión – inclusión, surgen dilemas que deben de analizarse y considerarse como puntos de partida para avanzar, con mayores posibilidades y con una mejor toma de decisiones, en la atención a las personas con discapacidad en niveles educativos como lo es la universidad. Esto con la intención de promover una educación más justa que favorezca la igualdad de oportunidades tanto en el ingreso como en la permanencia, el egreso y el éxito escolar, así como para brindar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su condición.

2. Los conflictos y dilemas que surgen el proceso de inclusión de las personas con discapacidad, se analizan desde un punto de vista ético porque: entran en juego distintos valores o principios; son contruidos por el propio sujeto de acuerdo a sus intereses y lealtades; no presentan una solución clara y, aunque se tienen suficientes elementos a favor y en contra para poder tomar una decisión, la opción elegida no resulta del todo satisfactoria y surgen nuevas inquietudes, cuestionamientos y situaciones de duda, lo que permite desarrollar un perfil cada vez más ético.

3. Los conflictos y dilemas que se presentan en la educación superior, tienen características distintas a los dilemas que se han analizado en educación básica o en educación especial, ya que los estudiantes con discapacidad se encuentran en una etapa de desarrollo más alejada de la infancia y por ende, se espera que sea mayor su nivel de

autonomía para participar en la educación universitaria, aunque eso no exime de la necesidad de contar con apoyos y ajustes para su desarrollo en la universidad. Las personas con discapacidad que ingresan a la educación terciaria, también buscan establecer relaciones con otros jóvenes de su edad, tener una formación para obtener un título que lo avale como profesionista en una disciplina en la que desea participar activamente, desarrollar las competencias y obtener las herramientas necesarias para integrarse al mundo para ir conformando un proyecto de vida adulta independiente.

4. Para que la UPAEP pueda repensarse y reestructurar sus funciones y servicios como una organización inclusiva, que ofrece respuestas educativas y relevantes en términos de equidad e igualdad de condiciones y oportunidades, requiere conocer la situación actual que viven algunos de los agentes del proceso inclusivo, como son los profesores. Escucharles y reconocer las dificultades, retos, conflictos o dilemas que enfrentan, permite reconocer problemáticas como la inclusión excluyente y la discriminación, que pueden presentarse en la relación que se da con las personas con discapacidad. Para ser una universidad coherente, integral y orientada al desarrollo pleno de todos sus estudiantes, debe acotar las paradojas y las tensiones propias del proceso inclusivo y hacer valer el derecho de una educación de calidad de las personas con discapacidad que están en sus aulas.

1.6 Contexto de la investigación.

Para enmarcar el contexto en el que desarrollamos esta investigación, presentamos, en un primer momento, el contexto nacional e internacional en función de las políticas que se han definido en los últimos años para promover los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. Posteriormente, presentamos el contexto institucional de la UPAEP.

1.6.1 Contexto nacional.

En un marco político más amplio, el tema de la educación para la promoción de la justicia social y la justicia educativa con calidad para todos, se enmarca en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, que a nivel

internacional establece en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con la intención de hacer efectivo este derecho se busca asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2008). A nivel nacional la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en su Artículo 12 se menciona que la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2013). Asimismo, se plantea en el artículo 26 que las Instituciones de Educación Superior deberán fortalecer la inclusión educativa para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder, permanecer y participar en ellas para el logro de sus aprendizajes (CNDH, 2013). Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) alineada a la agenda de desarrollo 2030 de la ONU, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Bajo el reconocimiento de la pluralidad de estudiantes que están presentes en los procesos educativos es necesario dar cabida y atención a la participación de los estudiantes con discapacidad. Este reconocimiento y atención se ve cristalizado en las instituciones que promueven la inclusión, buscando responder con cambios organizacionales y curriculares para dar atención a todos los estudiantes, evitando así la exclusión y la falta de participación de estudiantes con discapacidad en espacios educativos formales.

Cada día son más los estudiantes con discapacidad que acceden a una educación universitaria, pues las políticas educativas e institucionales de la educación básica y media superior permiten brindarles cada vez más apoyos para que egresen. Como se ha mencionado, los enfoques o modelos de discapacidad y de inclusión educativa se han modificado a lo largo de la historia, pasando del modelo médico tradicional que está centrado en mirar el déficit de la persona o del modelo médico centrado en un diagnóstico que la limita, al modelo social que centra la mirada en el entorno en el que se desenvuelve la persona con discapacidad y cómo es que éste le resulta o no accesible y por lo tanto lo excluye o incluye para tener una participación activa en la sociedad. Estos modelos se

relacionan con las distintas normas o políticas que se han planteado y que pretenden atender el tema de la discapacidad. En los últimos años se han dado importantes avances en el marco jurídico y normativo en materia de atención y reconocimiento de derechos humanos de las personas con discapacidad en México.

A continuación, se presentan de manera general los últimos avances en temas de políticas nacionales (INEGI, 2010):

Las políticas públicas con tinte asistencialista inician con el Plan Nacional de Desarrollo de 1983 - 1988 el cual incluye el compromiso de realizar acciones para proteger socialmente a los niños en edad escolar, las personas con discapacidad y a la familia, lo que da origen al Programa de Rehabilitación en 1987.

En los noventa se constituye el Consejo Nacional Ciudadano de Personas con Discapacidad, A.C., el cual promueve la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, así como el desarrollo de acciones institucionales, leyes y reformas a nivel federal y estatal (Gobierno Federal, 2009 en INEGI, 2010) Asimismo se da la incorporación de una política de Estado en el Plan Nacional de Desarrollo, 1994-2000 que de acuerdo con estándares internacionales busca motivar la elaboración del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE) en 1995. Programas como este comienzan a plantear un modelo centrado más en el desarrollo social.

Del 2000 al 2006 se crean la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPIS) y el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CODIS). Este replanteamiento observa diversos factores que modificaron el modelo de desarrollo social logrado en la última década, ocurriendo un retroceso que ha influido sin excepción en las instituciones públicas federales, estados o municipios, tendientes a definir programas basados en un modelo de asistencia social (Gómez, 2006, en INEGI 2010).

En el año 2003 se decreta la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y se crea el CONAPRED, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación que avanza en el modelo social. En el 2005 con la Ley General de las personas con discapacidad desaparecen el ORPIS y el CODIS y se crea el Consejo Nacional de Personas con

Discapacidad CONADIS a cargo de la Secretaría de Salud, con lo que se retoma el modelo médico.

Como puede verse en un periodo corto de tiempo en México se fluctuó entre un modelo y otro sin dar continuidad y permanencia al modelo social. Para el 2007 en el marco de la ratificación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, México plantea el compromiso de elaborar y poner en práctica políticas públicas para garantizar los derechos planteados en el documento. En el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, PRONADDIS (2009 - 2012) se plantea pasar del modelo asistencialista al modelo social, lo cual representa un avance significativo en materia de inclusión educativa.

En el 2011 se da la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se reforma el artículo 1° de la constitución y se publica la Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad que pretende establecer las condiciones para que se promuevan y aseguren los derechos humanos de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión en un marco de respeto y equiparación de oportunidades.

Hasta este momento se ha planteado de manera general un recorrido histórico por las leyes y normas que han atendido el tema de la discapacidad. A continuación (ver tabla 1), se mencionan de manera sintética las políticas más representativas en este tema, algunas de ellas fueron ya descritas en líneas anteriores y el resto pretenden enmarcar lo referido al tema.

Tabla 1
Políticas de inclusión

Año	Normatividad o política
1948	Declaración de los derechos humanos
1971	Declaración de los derechos de las personas con retardo mental
1975	Declaración de los derechos de los impedidos
1982	Plan de Acción Mundial para las personas con Discapacidad
1993	Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad
1994	Declaración de Salamanca
1999	Convención Americana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

2000	Declaración de Panamá: La discapacidad un asunto de derechos humanos.
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2007	Ley general de personas con discapacidad
2008	Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades
2011	Ley general de inclusión de personas con discapacidad

Nota: Leyes más representativas.
Fuente: Adaptada de Cruz (2016)

En el marco de la Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) junto con la Secretaría de Educación Pública (2002), dan a conocer el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, en donde el tema de la accesibilidad e infraestructura es relevante para orientar los procesos inclusivos de la educación terciaria.

A continuación, se presentan las características generales de la institución en la que desarrollamos la investigación, pues al abordar temáticas de inclusión educativa se debe contar con los referentes y antecedentes que la universidad tiene al respecto.

1.6.2 Contexto institucional.

En toda investigación es necesario mencionar el contexto en el cual se enmarca el estudio, es por ello que en este apartado reportamos las características y condiciones de inclusión educativa presentes en la universidad, así como los antecedentes que se tienen sobre el tema de la atención a estudiantes con discapacidad.

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, UPAEP, es una institución privada de Educación Superior que fue fundada en 1973 y se ubica en el estado de Puebla. Su misión institucional es "Crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad, en la búsqueda de la verdad, integrando fe, ciencia y vida" (UPAEP, 2013). Los valores que plantea son: la verdad, el bien, la belleza, la integridad de la persona humana, la libertad, la solidaridad, la subsidiaridad, la congruencia, el respeto, el amor y la justicia. Su carisma fundacional se rige por los valores del humanismo cristiano,

un alto academicismo y un compromiso, tanto social, como solidario (Modelo Educativo, 2018). Aunque es una institución de identidad católica, es dirigida por laicos.

La universidad atiende a estudiantes de nivel socioeconómico medio alto de distintas regiones de Puebla y estados colindantes como Oaxaca, Veracruz, Guerrero y Tlaxcala. Actualmente ofrece 98 programas en modalidad escolarizada, 29 en modalidad mixta y 20 en no escolarizada. En otoño 2018 se reportaron 17,180 estudiantes inscritos en la institución. El 60% son alumnos de nivel licenciatura, 19% de bachillerato, 16% de maestría, 3% de especialidad y 2% de doctorado.

La Universidad ha constituido un modelo educativo al que denominan “U 50”, que se fundamenta en la Formación Integral Humanista Cristiana (FIHX). Este modelo se concretiza en 3 niveles:

- a) Filosofía y propósito institucional: la universidad promueve la formación integral para un liderazgo transformador a través de experiencias y momentos de aprendizaje significativos.
- b) Fundamentos pedagógicos y curriculares: concibe al estudiante como el agente principal de su propia formación y al profesor como un mediador y orientador.
- c) Gestión educativa y administrativa: el eje rector de la gestión académica y administrativa, es la centralidad de las personas, regida por la vivencia de virtudes éticas y el servicio.

Estos tres aspectos permiten comprender cómo se concibe al estudiante universitario desde una mirada de autonomía y agencia, y al profesor, como facilitador de procesos que orientan al estudiante en su trayecto formativo para alcanzar un liderazgo transformador.

Mencionamos el modelo educativo como parte del marco institucional, porque la filosofía institucional, los principios y valores que la constituyen, nos permiten analizar las prácticas de los docentes, quienes se han asumido como mediadores de los procesos formativos de todos los jóvenes y adultos que participan en la universidad, incluidos aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En este marco institucional, que resalta la identidad católica y que promueve el humanismo cristiano, es necesario que profundicemos sobre la situación actual de las personas con discapacidad y su lugar en la institución.

1.6.2.1 Atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la UPAEP.

La Universidad ha definido cuatro Sistemas Académicos de Pertinencia Social (SAPS) que establecen marcos de referencia para la acción universitaria, encaminada hacia la innovación social. Estos SAPS constituyen las vías para concretizar el modelo educativo de una manera transversal y transdisciplinaria e inciden en el Plan de Desarrollo Institucional ofreciendo sentido de orientación a la calidad académica, el emprendimiento, la movilidad internacional y la formación integral. Los SAPS que ha definido la institución son: 1) Desarrollo humano y social; 2) Ciencias de la vida y bioética; 3) Estrategia y competitividad e 4) Innovación y tecnología.

En esta investigación describimos únicamente el primer sistema, pues se relaciona y vincula con los proyectos que tiene la UPAEP respecto a grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El Sistema Académico de Pertinencia Social de Desarrollo Humano y Social:

Se fundamenta en la identidad católica de la UPAEP y en la doctrina social de la iglesia para promover el bien común desde sus grandes ejes: la dignidad humana y los principios de subsidiariedad y solidaridad. Así pues, asume a la política como el medio que posibilita la construcción del bien común y al gobierno como el ejercicio del poder político que deberá velar por la procuración de estos ejes. Considera a la familia como eje central de la sociedad y a la educación como baluarte del progreso personal. Este sistema pone énfasis en la trascendencia de la persona humana y su transformación a la luz del pensamiento cristiano; además, establece la necesidad de generar un diálogo permanente entre la ciencia, la fe y la cultura (UPAEP, 2018).

Uno de los programas de implementación de este SAPS, lleva por nombre “Una apuesta de futuro”, el cual busca promover el desarrollo comunitario a través de la formación de jóvenes que colaboran con organizaciones sociales del ámbito rural. Para ello, se convoca a muchachos de distintas comunidades rurales y se les ofrece la oportunidad de estudiar una carrera profesional para formarse como líderes y lograr así la transformación de sus comunidades mediante la creación e implementación de distintos proyectos. El programa brinda apoyo a jóvenes de 50 comunidades vulnerables económica y socialmente, otorgando becas de colegiatura, hospedaje y manutención. Los jóvenes se trasladan a la

ciudad de Puebla y participan en la institución para desarrollar su trayecto formativo de licenciatura, generando a su vez proyectos sociales y productivos que mejoren las condiciones de su comunidad de origen.

Para otoño de 2018 se encontraban inscritos 60 jóvenes en diversas carreras y desarrollando proyectos para el beneficio de sus comunidades. Estos estudiantes llevan un seguimiento puntual de distintas áreas de la universidad para que puedan superar las barreras de comunicación, tener apoyo para una nivelación académica y para superar las dificultades personales que conlleva haber salido de sus comunidades y estar lejos de sus familias. La UPAEP ha atendido a más de 100 jóvenes que han sido beneficiarios de este proyecto, los cuales han sido becados por alrededor de 300 donadores entre docentes, administrativos y personas externas a la institución.

A partir del 2011, se creó un programa que busca atender a otro sector de la población que ha vivido en desventaja. El proyecto lleva por nombre “Alas a tu futuro” y otorga apoyos financieros a mujeres que truncaron su carrera por falta de recursos, principalmente económicos. Hoy en día se ha beneficiado a 55 mujeres que reciben este soporte para continuar con su formación profesional. Sobre este programa no encontramos más información que nos ayudara a conocer mejor el trayecto y los apoyos adicionales que brindan a estas mujeres, sin embargo, representa otro ejemplo de lo que la UPAEP ha buscado promover con las mujeres, otro sector de la sociedad que ha sido excluido o segregado por cuestión de género.

Como puede observarse, la institución cuenta con estos dos programas de apoyo para jóvenes indígenas de comunidades marginadas y mujeres que, por falta de recursos, no han podido continuar con sus estudios. Sin embargo, podríamos preguntarnos ¿Qué sucede con aquellas personas que tienen una discapacidad y que también pertenecen a un grupo de personas en situación de vulnerabilidad?

1.6.2.1 Los estudiantes con discapacidad en la UPAEP.

Es un hecho que la universidad ha recibido a jóvenes con discapacidad que desean estudiar una carrera profesional. Afirmamos esto porque el área de Efectividad Institucional cuenta con un reporte que se utiliza para la evaluación de distintas Acreditadoras Nacionales, así

como para la Secretaría de Educación Pública. Este reporte es elaborado con los datos que se obtienen de una encuesta de admisión en la que el estudiante escribe si cuenta con alguna discapacidad y de qué tipo es. Para fines de esta investigación, solicitamos el reporte al área correspondiente y encontramos lo siguiente: de los 121 estudiantes que reportaron contar con una discapacidad, el 1% se ubica en sordera, el 2% en discapacidad múltiple, el 4% en hipoacusia, el 1% en discapacidad intelectual, el 28% en física o motriz y el 64% con problemas de baja visión.

Dentro de los que reportaron baja visión (78 estudiantes), el porcentaje más alto, se incluyen aquellos que mencionaron miopía y/o astigmatismo, problemas de la vista o uso de lentes. Quien reporta sordera (1 estudiante), menciona que tiene pérdida total de audición del oído derecho y quienes reportaron hipoacusia (5 estudiantes) mencionan discapacidad auditiva, hipoacusia bilateral y un estudiante reporta que no escucha bien del lado derecho. Los estudiantes que dicen contar con una discapacidad física o motriz (34) dijeron tener o haber tenido fracturas, fisuras, esguinces o torceduras, pie plano, tendón de Aquiles, escoliosis, hernia discal, acortamiento de una pierna, asma, limitación de movimientos, no poder cargar objetos pesados, secuelas de poliomielitis, cuello corto, narcolepsia. El estudiante que reportó tener discapacidad intelectual mencionó dislexia y, de los dos estudiantes que reportaron discapacidad múltiple, uno mencionó pie plano y discapacidad visual y otro estudiante alteraciones neurológicas por secuela post operatoria, pues el tratamiento radiológico afectó su memoria a corto plazo, además de presentar crisis de ausencia. Del total de estudiantes que mencionaron contar con una discapacidad, 3 estudian doctorado, 13 maestría escolarizada, 4 especialidad, 93 licenciatura escolarizada, 2 licenciatura online y 3 licenciatura abierta.

La información presentada en este reporte deja entrever que no se cuenta con información precisa respecto a las discapacidades que están presentes en los estudiantes de la universidad. Si bien algunos datos son relevantes, como aquellos que presentan discapacidad motriz o sordera, hay otros datos como el pie plano o la miopía que no ayudan a comprender la realidad y a tener un panorama claro de quiénes son los estudiantes que tienen diagnosticada una discapacidad. Cabe aclarar para esta investigación, que el hecho de que se reconozca la necesidad de contar con un diagnóstico o informe médico, no quiere decir que se esté cayendo en un modelo médico de discapacidad, ya que no estamos

mirando a los sujetos sólo por su condición deficitaria, sino que reconocemos que el diagnóstico permite comprender las limitaciones con las que cuenta cada estudiante para poder tener claridad en el censo y en los apoyos que requiere cada uno.

Analizar los procesos de inclusión en una institución no es tarea fácil. Si bien existen ciertos elementos observables en el día a día que obstaculizan el desempeño de los estudiantes con discapacidad a lo largo de su carrera, resulta una cuestión compleja para quienes viven la inclusión de dichos estudiantes en su aula. Consideramos que son los docentes los que asumen, desde su rol profesional, el seguimiento y la valoración de los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes para el logro de una carrera que les permita, en un futuro, desempeñarse como profesionistas egresados de la UPAEP.

Con base en lo que se ha mencionado en este apartado, observamos que el tema de la inclusión y atención a personas con discapacidad tiene importancia para la universidad, sin embargo, al momento no se cuenta con información precisa del estudiantado y las discapacidades que están presentes, así como una política institucional que regule los apoyos que pueden brindarse a los estudiantes que desean acceder al nivel de educación superior. Sabemos, por comentarios de los profesores y de las áreas en donde buscamos información, que ha habido algunas personas que por interés personal atendían a los alumnos con discapacidad, llevando su expediente o dando seguimiento a su proceso formativo, sin embargo, la UPAEP no cuenta con un área psicopedagógica que brinde seguimiento de manera institucionalizada. El tema del ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad a la UPAEP, ha quedado en buenas intenciones de algunas personas y profesores, pero pone en evidencia la falta de implicación institucional para que pueda darse con éxito el proceso inclusivo de estos estudiantes.

En este contexto institucional, podemos observar los grandes dilemas de la educación inclusiva, aquellos que ponen en tensión la identificación y la ubicación de las personas con discapacidad y la necesidad impetuosa de realizar ajustes al currículum (Minow, 1990; Artiles, 1998; Dyson y Millward, 2000; Nowich, 2008) para promover una participación plena de estas personas en la UPAEP, alineada a su misión, filosofía y valores universitarios.

Capítulo II Referentes teóricos.

Avanzar en el movimiento permanente que supone poner en acción los principios de la educación inclusiva, requiere analizar y comprender mejor tales dilemas (López, *et al*, 2010, p. 156).

En el marco teórico que presentamos a continuación, incluimos los tres ejes que se han definido para abordar el objeto de estudio de esta investigación: a inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior, la ética profesional docente y los conflictos y dilemas en la atención a estudiantes con discapacidad. Construimos este apartado de tal forma que pueden analizarse estos tres ejes y la relación que existe entre ellos, para poder comprender a qué principios de la ética profesional atienden los dilemas que surgen en los docentes al trabajar con personas con discapacidad en su aula de clase, qué conflictos surgen en su relación con los alumnos con discapacidad y con la institución y qué perfil ético profesional han desarrollado para poder enfrentar esta importante tarea.

Para el primer apartado analizamos la inclusión como proceso educativo y social a partir de la exclusión. Abordamos la inclusión desde un enfoque de justicia social y justicia educativa para comprender este proceso desde una mirada ética en la que el docente juega un papel muy importante para promover la equidad y la igualdad como principios fundamentales de la educación inclusiva. Hacemos mención de las implicaciones que tiene el trabajo con personas con discapacidad en el nivel educativo superior y el papel tan importante que tiene el docente en ello.

En el segundo apartado presentamos la ética profesional del profesorado, reconociendo que ésta es una ética aplicada que puede analizarse de 4 principios: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Este enfoque es llamado “ética principalista” y permite analizar la práctica profesional, en este caso la docencia, desde los bienes que se ofrecen y se buscan en la formación del alumnado, los daños que buscan evitarse en la relación con los estudiantes, la autonomía necesaria para el respeto en la formación del individuo de acuerdo a su edad y su desarrollo integral, la justicia en términos ofrecer un trato equitativo a cada persona independientemente de su condición.

En el tercer apartado clarificamos el tema de los conflictos y los dilemas que se presentan en la práctica profesional del docente en los procesos de inclusión. Distinguimos ambos términos en función del tipo de decisión que se toma respecto a la situación problemática que se presenta en el aula, es decir, si es técnica y se sabe la forma en la que debe atenderse, o bien, si es ética y se contraponen ciertos principios y valores para tomar una decisión en la que no se esté completamente satisfecho. Afirmamos que estos conflictos y dilemas están presentes en la inclusión de personas con discapacidad por el estigma que representa la diferencia del alumnado que tiene una discapacidad y la implicación que esto tiene, sobre todo, en el nivel educativo en el que se encuentran. El dilema de la diferencia es un término que incluimos para ayudar a comprender los diferentes dilemas que pueden darse en la inclusión educativa respecto a la identificación de la diferencia, la ubicación de la persona que la presenta y los ajustes al currículum que se requieren para acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del grupo.

2.1 Inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior.

2.1.1 Justicia social y justicia educativa.

Los seres humanos han compartido espacios comunes en los que los recursos materiales siempre son limitados, esta situación genera conflictos y por ello se habla del contrato social en donde se establecen grupos que definen la distribución para beneficio de la mayoría. El orden social, ha dejado fuera a ciertos grupos o sectores sociales y por eso surge la necesidad de hablar de inclusión. Aunque en realidad en ningún tiempo habrá suficientes espacios para incluir a todos, porque la inclusión total no es posible, se avanza en el reconocimiento y la participación de los grupos que han sido socialmente marginados.

La creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos, “desde una perspectiva optimista, podría sostenerse que en sociedades más homogéneas una educación igualitaria tiene la capacidad de fortalecer tendencias a la equidad social, promover una movilidad social ascendente y una mayor cohesión social” (López, 2002, p. 65).

Nacemos en una posición social que se nos fue dada. Esta posición inicial determina las expectativas de proyecto de vida y obedece a ciertos principios. Al no saber la posición en la que se nacerá, se parte de que todos nacen libres, racionales y desinteresados en los propios proyectos (Rawls, 1977). El contrato social se ha vuelto injusto, pues no todas las personas son libres, racionales y desinteresadas, esta idea deja fuera las personas con discapacidad, a las personas pobres, las mujeres y a los niños.

Bernal (2017), retomando los planteamientos de Rawls, argumenta que:

La justicia social distributiva está basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad, según el derecho o la igualdad, el mérito, la necesidad y atendiendo a la diferencia relacionada con la capacidad y la discapacidad de las personas (p.73).

Rawls establece el principio de las diferencias, en el que las desigualdades sociales debieran resolverse de forma tal, que se orienten al mayor beneficio de los miembros aventajados de la sociedad. El principio de la compensación, con el que trata de oponerse a los aspectos más duros de la meritocracia. Para poder lograr un trato igualitario, es necesario que la sociedad preste mayor atención a aquellos que tienen un origen social menos favorable y tienen alguna limitación, como, por ejemplo, una discapacidad.

En la actualidad se ha abordado el tema de la justicia desde distintos esquemas y paradigmas, uno de ellos es el enfoque de capacidades planteado por Sen (2011) y retomado posteriormente por Nussbaum (2012a), en el que argumenta que uno de los problemas contemporáneos y apremiantes hoy en día, es el de la justicia de diversos grupos sociales que no han sido considerados en el contrato social, y por tanto, no han tenido las condiciones necesarias para participar de los bienes y servicios que por derecho le corresponden a todo ser humano. Las personas con discapacidad son uno de esos grupos, ya que como señala Nussbaum

La tarea de incluir plenamente a las personas con discapacidades y de dar apoyo a sus capacidades humanas requiere de una nueva concepción de la cooperación social y de las motivaciones humanas de la misma, un enfoque centrado en la benevolencia, y el altruismo y no en el mero beneficio mutuo (Nussbaum, 2012a, p.178)

El planteamiento central, y hasta cierto punto dilemático, de este problema de inclusión, es cómo apoyar las capacidades de quienes tienen alguna discapacidad, teniendo

como base el respeto y la dignidad humana, pero no solo hacerlo desde lo social sino también desde lo educativo.

Para analizar el tema de las capacidades, es necesario tener claridad sobre lo que significan (Nussbaum, 2012a). Las capacidades son la respuesta a la pregunta ¿Qué es capaz de hacer y ser una persona?, o lo que Sen llama libertades sustanciales -conjunto de oportunidades habitualmente interrelacionadas, para elegir y actuar- o “las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar” (p. 40). A las facultades innatas de la persona les llama capacidades básicas, a las habilidades y aptitudes desarrollables les llama capacidades internas. A las habilidades que incluyen las anteriores y las libertades y oportunidades que se crean al combinar las facultades personales y el entorno social, político y económico, las llama capacidades combinadas. Esta distinción resulta necesaria, pues una sociedad podría promover las capacidades internas de las personas, pero limitando la posibilidad de funcionar en su contexto, por ejemplo, el que las personas puedan disponer de la capacidad para participar en temas políticos, pero no tienen la capacidad combinada para ello si al ser inmigrantes no se les proporcionan los documentos legales para poder hacerlo.

Otro concepto que es necesario desarrollar, es el de las capacidades centrales Nussbaum (2012a) señala que debieran existir ciertos mínimos para que pueda darse una vida digna. Las capacidades centrales propuestas por esta filósofa estadounidense, son:

1. Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal.
2. Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.
3. Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento y hacerlo de un modo verdaderamente humano, formado y cultivado por la educación.
5. Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros mismos, poder amar a quienes nos aman, sentir duelo, añoranza, gratitud e indignación.
Desarrollo emocional
6. Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.

7. Afiliación. Poder vivir con y para los demás, participar en interacción social; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás.
8. Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, plantas y mundo natural.
9. Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de las actividades recreativas.
10. Control sobre el propio entorno. Político – participar de forma efectiva en las decisiones políticas. Material – poder poseer propiedades y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones, derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad.

Los elementos más importantes del enfoque de capacidades que presenta Nussbaum (2012a) son: (a) Proporciona una buena base para la edificación de una teoría de la justicia y de los derechos para las personas y animales; (b) Puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia básica; (c) Se sostiene que la pregunta básica que cabe hacerse al comparar sociedades y se evalúa conforme a su dignidad o a su justicia básica: ¿qué es capaz de hacer y ser cada persona? (d) El enfoque concibe a cada persona como un fin en sí misma; (e) Está centrado en la elección o en la libertad y considera que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (no solo de recursos); (f) El enfoque se ocupa de la injusticia y la desigualdad sociales en función de la discriminación o la marginación; (g) Asigna una tarea urgente al Estado y las políticas públicas para mejorar la calidad de vida de las personas y (h) Añade otras nociones a la teoría de la justicia: dignidad humana, nivel umbral o liberalismo político.

La distinción entre capacidades internas y combinadas se centra en que una persona adquiere normalmente una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar

Es necesario resaltar otro concepto importante del planteamiento de las capacidades que es el de funcionamientos, entendidos como la realización activa de una o más de las capacidades o su materialización. Hay funcionamientos fértiles, como por ejemplo la educación, pero también pueden darse desventajas corrosivas o privaciones que impidan que estas se prioricen. La consideración de la educación como una capacidad fértil “se halla

en las interacciones entre los proyectos de las personas y sus implicaciones sociales, morales y políticas” (Bernal, 2017, p. 83).

El enfoque de capacidades considera que cada persona es un fin en sí misma -desde su individualidad o su autonomía como plantea Bernal (2017)- pues se centra en producir capacidades para todas las personas sin usarlas como medio para las capacidades de otras personas o de la sociedad en general. Esto significa entonces que la base del enfoque es el respeto, la promoción de la dignidad humana y de la agencia o capacidad de elección del individuo, la búsqueda de la igualdad y el desarrollo de la libertad. Todos estos términos planteados por Nussbaum (2012a) se relacionan con la justicia social, pues desde su concepción “el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos y ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas” (p.56) aunque a veces debido a las propias condiciones sociales parezca sumamente difícil o imposible garantizar un umbral y una o más de ellas entran en conflicto o en una colisión trágica y su análisis- por coste beneficio- provoca una elección trágica y por tanto resulta indispensable “distinguir entre la presencia del dilema trágico (aquella elección que nos aboca a obrar mal, tomemos la opción que tomemos) y la imposibilidad de una ordenación” (p.57) o priorización al momento de elegir.

Esta situación dilemática merece ser resaltada para esta investigación, ya que surge al preguntarse

Cuál es la mejor intervención posible de cara a crear un futuro en que las personas no tengan que seguir enfrentándose a esa clase de elección. Asimismo, debemos considerar el modo de acercar de inmediato a las personas al umbral de capacidad, aun cuando no podamos conseguir que lo superen aún. Un ejemplo: conseguir el acceso igualitario a la educación primaria para todos y todas, aunque no estemos en todavía en disposición de facilitar ese acceso a todo el mundo en el caso de la educación secundaria (Nussbaum, 2012a, p.59).

Este y otros dilemas son presentados en el texto de la autora mencionada y se relacionan con el respeto a la igualdad de la dignidad humana o la dignidad de los desiguales, estos son sin duda temas de justicia social -y educativa- que merecen ser abordados en estudios e investigaciones, pues si bien los recursos y las oportunidades no son suficientes para todos, resulta necesario reflexionar sobre las distintas maneras en las

que se pueden reducir las elecciones trágicas seleccionando funcionamientos fértiles (como la educación para todos), a los cuales destinarles los escasos recursos que se dispongan.

La relación entre la justicia y la educación es un tema complejo. Uno de los autores que plantea un análisis de orden filosófico es Latapí (1993), quien considera algunos elementos necesarios para construir una teoría de la justicia educativa contextualizada a nuestro país, que para este escrito se abordará desde dos perspectivas. Por un lado, las paradojas o contradicciones que ha encontrado sobre este la educación como bien a distribuir, y por otro, los principios teóricos y normativos que se esbozan como elementos propositivos para abordar el tema.

Latapí (1993) argumenta que, en la investigación educativa mexicana, el tema de la justicia ha cobrado vital importancia, sin embargo, han quedado fuera los análisis filosóficos pues se priorizan los estadísticos y empíricos. Bajo esa línea, el autor hace un análisis riguroso sobre la justicia educativa en el que parte de que la educación es un derecho que tenemos todos los seres humanos y su distribución debe “conciliar los intereses de la persona, de la sociedad y del Estado” (p.35).

Las cuatro paradojas que menciona el autor surgen del análisis que hace de la justicia distributiva:

- La primera es que la educación se ha llegado a concebir como un bien del individuo, pues es indispensable para el desarrollo de la persona en sí misma, a esto le llama florecimiento de la persona, porque a través de ella se pueden acceder a otros bienes.
- La segunda paradoja es la idea de la educación como bien social, ya que debiera distribuirse con equidad si se ha de buscar la justicia educativa.
- En la tercera cuestiona que la educación sea vista como un derecho.
- En la cuarta resalta que la educación no puede ser comparada con los bienes físicos que se poseen, sino que es parte constitutiva de la persona.

Los principios teóricos y normativos propuestos por Latapí (1993) consideran dos tipos de principios, los teóricos y los normativos. Los teóricos son: (a) la persona es fin y no medio, tiene una dignidad inalienable, es libre y responsable, dueña de su destino y solidaria, por lo tanto existe un valor trascendente de la justicia; (b) se rescatan los valores de igualdad, libertad (como capacidad personal, atributo esencial y posibilidad de competencia y logro) justicia y democracia; (c) la justicia distributiva que implica dar a

cada quien lo que le corresponde es un principio de distribución derivado de una concepción ontológica de la justicia que mantiene la vigencia ética de la solidaridad y cuya fuerza es a la vez racional y moral; (d) desde la justicia educativa se mira a la educación como un derecho y por ello su distribución debe conciliar los intereses de la persona, de la sociedad y del estado, por tanto está sujeta al principio de proporcionalidad solidaria. Los principios normativos propuestos por este mismo autor, son: (a) La educación básica debe ofrecerse a todos con apoyos y subsidios para los más necesitados por lo que se debe considerar la igualdad de acceso y permanencia; (b) la política educativa debe tratar de igualar los insumos de la educación, tanto en cantidad como en calidad, al menos para asegurar la equidad cuantitativa y cualitativa en la distribución de recursos; (c) la política educativa debe tratar desigualmente a los desiguales, es decir, procurar una compensación de insumos que considere la proporcionalidad solidaria, la investigación y evaluación para las acciones compensatorias y la movilidad del umbral compensatorio a lo largo del tiempo; (d) los resultados medidos por el aprovechamiento, constituirán un punto de referencia adicional para definir a los destinatarios de las acciones compensatorias; (e) la escolaridad posbásica (que es accesible solo a quienes tienen cierta condición económica) no debe ser limitada.

Si bien Latapí (1993) resalta la importancia de la igualdad de oportunidades para la promoción de la justicia educativa, Dubet (2004) quien habla de que la igualdad meritocrática de oportunidades, parte de que una escuela justa no puede limitarse a seleccionar solo a los más meritorios, sino que debiera estar atenta a las necesidades de los vencidos, como él los llama. “Se supone que, al jerarquizar a los alumnos sólo en función de su mérito, la igualdad de oportunidades elimina las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y de otra índole, características de todos los individuos” (p.14).

El argumento ante ello es que el modelo de igualdad de oportunidades es la manera de producir desigualdades justas cuando se parte de la idea de que los individuos son fundamentalmente iguales y el mérito es el que puede justificar las diferencias de ingresos, prestigio o poder, que producen las diferencias en los desempeños de la escuela. Dubet (2004) no pretende cuestionar el principio de la igualdad de oportunidades como tal, sino que propone reflexionar acerca de cómo acercarse a ese modelo, pero de distintas maneras.

Para ello, presenta tres añadidos a la igualdad meritocrática: igualdad distributiva de oportunidades, igualdad social de oportunidades e igualdad individual de oportunidades.

Al considerar que el desarrollo escolar es más favorable para los más favorecidos, es indispensable abogar por la igualdad distributiva de oportunidades que permita promover la equidad de la oferta escolar, brindando más a los menos favorecidos o atenuando la competencia por los méritos. Por otro lado, debe hablarse también de la igualdad social de oportunidades en la que se considere que la equidad de una institución escolar se analiza por cómo trata a los más desfavorecidos o a los más débiles. Para que esto pueda darse, la igualdad de las oportunidades “debe ponderarse por un principio de garantía común, por la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno” (Dubet, 2004, p.16) lo que implica que el centro educativo y sus actores, deben garantizar que todos los alumnos accedan a los conocimientos y competencias a los que tiene derecho cada uno. Asimismo, la búsqueda de la igualdad de oportunidades invita a reflexionar sobre la utilidad individual de los estudios y de los diplomas - aunque sean reconocidos en el mercado laboral- pues se debe apuntar a anular los efectos de las desigualdades de la sociedad en las mismas desigualdades escolares.

La educación tiene una gran importancia como generadora de desigualdades, pero al mismo tiempo es una gran reductora de las mismas. La reducción no se logra de manera automática, pues depende de los fines y medios que se establezcan para las políticas educativas en cada contexto.

Los planteamientos de Dubet (2004) promueven el análisis sobre el papel que juegan o que se les da a los individuos, a sus proyectos individuales, a sus desempeños particulares y a su propia singularidad como sujetos, por ello los aspectos éticos de la educación se convierten en un bien de justicia en el que la educación se debe dar como principio distributivo y considerar a los excluidos y vulnerables para brindarles beneficios individuales a cada uno con base en sus propias necesidades y puntos de partida. Al no atender la parte individual y mantener a los vencidos como vencidos o incapaces, “la discapacidad se convierte en un estigma, y el alumno puede aceptar su suerte, así como el juicio que lo invalida” (p.78). Para promover escuelas más justas no puede olvidarse la dimensión ética que tiene la educación escolar pues cada estudiante debe ser reconocido y

tratado desde su particularidad, pero también igual que los demás, independientemente de sus resultados o desempeños académicos.

Sin duda la igualdad de oportunidades es necesaria - aunque pudiera parecer una ficción según Dubet (2004)- pues busca aterrizar los principios de justicia y la moral para la promoción de una sociedad más democrática partiendo de que cada persona tiene la capacidad de hacer uso de su libertad individual. Esta es una perspectiva ética basada en la justicia para que la educación sea lo más equitativa posible desde un umbral mínimo garantizado, pues “la equidad apunta a producir la igualdad de manera más voluntaria” (p.47) y una escuela justa debiera garantizar una cultura común, considerar los efectos sociales de las desigualdades escolares y abocarse a reconocer y formar personas sin importar sus méritos y desempeños.

Los principios y normas expuestos son un marco importante para comprender la relación entre la justicia y la educación. Si bien hacen referencia a la educación básica, podrían considerarse algunas líneas de acción para la educación superior. Es importante mencionar que tanto Latapí (1993) como Nussbaum (2012a), reconocen a la persona como fin en sí misma y enfatizan la dignidad humana como punto central de sus aportes.

Para fines de este estudio se rescatan dos ideas centrales de Latapí (1993) y Dubet (2004) que fundamentan la idea de que la justicia educativa es un tema ético. Una de ellas es que se requiere la educación forme la conciencia moral y los valores de justicia en los educadores y así la educación estaría imbuida de los valores de la justicia.

2.1.2 Exclusión educativa.

Para poder hablar de inclusión es necesario partir del concepto de exclusión, pues no puede existir una sin la otra (Echeita, 2007; Karsz 2004; Subirats 2005). En la historia de la humanidad han estado siempre presentes las desigualdades sociales que surgen cuando los grupos de la población son excluidos ya sea por cuestiones de pobreza, género, edad o por su condición física. El fenómeno de la exclusión, particularmente la exclusión social, es complejo y requiere de un análisis minucioso para poder explicarlo ya que no solo implica la distribución inequitativa de bienes y servicios o la falta de reconocimiento de un sector de la sociedad, sino que es un tema de justicia.

Para poder comprender la exclusión social se presentan distintas definiciones, como la de Vélaz de Medrano (2002) citado por Echeita (2014, p.78) quien menciona que la exclusión puede ser vista como un “proceso de apartamiento de los ámbitos propios de la comunidad en que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte”.

Otro de los autores que habla sobre el tema de exclusión es Subirats (2005), quien plantea que la exclusión más que un concepto es una categoría, pues no puede ser definida de una sola manera ya que tiene una dimensión estructural, una relacional, una dinámica, una multifactorial y una politizable, lo que hace que su análisis sea complejo y requiera mirarse de manera parcial y no total. En este sentido el autor menciona que existen ciertos factores o mecanismos de vulnerabilidad que generan la exclusión, tales como: rasgo (por ejemplo, las personas con discapacidad), prácticas (aquellas personas que por sus actitudes o acciones por voluntad quedan excluidos de la sociedad, como son las personas que consumen drogas) y por contextos o condiciones (las personas en situación de pobreza).

Para comprender la complejidad de la exclusión social, es necesario abordar uno de los ámbitos en la que se evidencia, este ámbito es la escuela. Karsz (2004) afirma que la exclusión educativa es parte de la social y señala que la exclusión es un constructo, es decir un fenómeno en construcción que no es un concepto rígido. La exclusión es un problema empírico, teórico y político, pues para que exista realmente la exclusión, deben darse un conjunto de exclusiones particulares en las que debe estar presente la subjetividad del sujeto y no solo la objetividad de las situaciones que lo hacen estar excluido.

En las últimas décadas se han producido cambios significativos en la manera en la que se concibe la atención a las personas con discapacidad. Se han incorporado conceptos como integración, atención a las necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación e inclusión. A este respecto, Stainback y Stainback (2011), hablan del cambio de concepto de integración a inclusión, siendo que el primero supone reintegrar a una persona o grupo a la escuela porque había sido excluido, y el segundo enfatiza que no sólo es importante colocar a las personas en las escuelas, sino que se debe aludir a que todos los alumnos participen y se construyan sistemas que satisfagan las necesidades de cada uno. Estos cambios han llevado a modificar la perspectiva de los distintos agentes que participan en la escuela, pero el problema o dilema en ello ya no

consiste en saber cómo integrar a los alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo para la promoción del éxito de todos los miembros de las escuelas.

León (2012) menciona tres tipos de marginación que retoma de Agüerrondo (2008). Uno de ellos es la marginación por exclusión total, que significa que no se da un ingreso al sistema educativo que impide el aprendizaje de la lectura, la escritura o las matemáticas. La marginación por exclusión temprana o expulsión de la educación formal antes de que las habilidades básicas se hayan consolidado. Por último, está la marginación por inclusión o segmentación del servicio educativo.

2.1.3 Inclusión educativa.

Para profundizar en el tema de la inclusión es necesario tener claridad sobre su definición.

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta - el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2014, p.36).

La UNESCO define la inclusión educativa “como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (Blanco, 2008, p. 50). Y como “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a los educandos” (UNESCO, 2009 en León, 2012, p.15).

La inclusión es un gran reto para las escuelas de cualquier parte del mundo, es por ello que autores como Ainscow (2016) aportan elementos para que las instituciones puedan desarrollar estrategias para proporcionar una educación efectiva y de calidad para todos los niños y jóvenes y es un tema central para la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas que compromete a todos los países para asegurar una educación que promueva oportunidades de aprendizaje para todos.

Ainscow, (2016) plantea algunos elementos que configuran la inclusión y que es necesario mencionar para enmarcar el tema:

a) La inclusión es un proceso pues implica una búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de los alumnos.

b) La inclusión tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras lo que supone planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas.

c) La inclusión tiene que ver con la participación y el rendimiento de todos los alumnos, es decir en dónde se educan, qué calidad tiene su educación y qué resultados de aprendizaje obtienen.

d) La inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, lo que hace ver la responsabilidad moral que debe asumirse para asegurar que estos grupos -incluidas las personas con discapacidad- puedan ser observados y se tomen medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

La inclusión se concreta en ambientes educativos principalmente en los salones de clase. Las aulas inclusivas “parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad” (Stainback, *et al*, 2011, p.26). En los espacios que favorecen la inclusión, sin duda se valora la diversidad, pues se cree que se ofrecen más oportunidades de aprendizaje no solo para algunos estudiantes, sino para todos.

León (2012) retoma a Ainscow y Miles (2008) para plantear cuatro formas de entender la inclusión:

a) La inclusión como colocación, que en realidad se refiere a la integración escolar pero no a un cambio en la forma en la que la escuela atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales.

b) La inclusión como educación para todos, lo que implica la escolarización de todos los alumnos sin importar su condición física o social.

c) La inclusión como participación, que reivindica la noción de pertenencia y acogida en la que todos los alumnos se involucran y participan.

d) Inclusión social, puesto que no solo se centra en un proceso escolar, sino que lleva implícita la inclusión social.

Estos mismos autores hablan de una tipología de cinco concepciones sobre el término de inclusión: (1) en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales;

(2) como respuesta a las exclusiones disciplinarias; (3) referida a todos los grupos vulnerables; (4) como promoción de una escuela para todos, y (5) como educación para todos.

Hasta este momento se han presentado definiciones, características y tipologías de la inclusión, pero también es necesario mencionar sus elementos. Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2003; Ainscow y Miles, 2008; Operti y Balcázar, 2008, (en López, 2012) presentan una serie de elementos que no deben perderse de vista al hablar de la inclusión educativa. La inclusión es un proceso que no tienen inicio ni fin. Este proceso busca responder a la diversidad del alumnado, que como sucede hoy en día, cada vez es mayor en las aulas de educación básica, a diferencia de la media superior o superior. La inclusión también es un proceso que busca identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje, implicando de esta manera a todos los integrantes del centro educativo en la importante tarea de reestructurar la escuela para promover culturas inclusivas.

Como se ha mencionado anteriormente, la inclusión debe considerar la asistencia, la participación y el rendimiento, entendido este último como el logro de los resultados escolares y de aprendizaje, no como procesos evaluativos rígidos que promuevan la desigualdad y el rezago de aquellos estudiantes que tienen alguna dificultad para acceder al currículum. Esta labor conlleva una responsabilidad moral importante, pues pone énfasis en la atención a estudiantes que presentan alguna dificultad en su proceso formativo o que corren el riesgo de ser excluidos, marginados o segregados.

Un elemento fundamental de la inclusión es que, para que pueda operativizarse y alcanzar los aprendizajes de todo el estudiantado, requiere de la creación de condiciones idóneas y realizables en medida de las posibilidades de cada centro, respetando siempre su individualidad en un marco político y de responsabilidad moral.

Al hacer un análisis de lo anterior, y retomando el posicionamiento de Echeita (2014), es necesario hablar de la inclusión en relación a la exclusión escolar y social. Si bien es un tema que ha sido ampliamente abordado, es necesario reconocer que se enmarca en un contexto que describe la UNESCO:

La crisis social que vive el mundo actual se combina (además) con una crisis moral y va acompañada del recrudecimiento de la violencia y de la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de

conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX. En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores (UNESCO, 1996, p.56-57).

La inclusión educativa es vista como un proyecto que promueve la equiparación de oportunidades para los grupos que han sido excluidos, lo que trae importantes beneficios sociales en términos, por ejemplo, de una educación de calidad para un mayor número de personas. Esto conlleva una mejor condición económica y social a largo plazo de estas personas y sus familias. Lamentablemente estos beneficios no han sido reconocidos desde los marcos políticos o institucionales, pues al no brindar los apoyos necesarios para promover la presencia, la participación y el rendimiento de estudiantes que viven la exclusión, no han coadyuvado a fomentar el reconocimiento de una visión ética de justicia social que promueva la convivencia con y para la diversidad.

La inclusión educativa debe entenderse como una preocupación por un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad acorde a las capacidades de cada estudiante. El currículo resulta una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Dichas barreras limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad (Echeita, 2014).

Si bien el término inclusión ha sido abordado desde distintas definiciones, para esta investigación se considera la planteada por Ainscow, Booth y Dyson (2006) como un proceso de cambio que busca eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos en las escuelas, poniendo mayor atención a aquellos que requieren de más apoyos.

Los cinco pasos que sugiere Ainscow (2016) para avanzar en la construcción de escuelas inclusivas son los siguientes:

- 1) Tener claro la dirección que se desea tomar. Muchas de las personas que trabajan en las escuelas pueden tener concepciones distintas sobre lo que significa la inclusión, pueden entender que se refiere a la atención a grupos vulnerables, hablantes de otras lenguas o aquellos con alguna discapacidad. Pero la inclusión es más que eso, implica una forma de pensar que vea la inclusión como el enfoque central en la educación considerando

los siguientes elementos: (a) la inclusión vista como un proceso y búsqueda permanente de mejores caminos para responder a la diversidad del alumnado, (b) la inclusión se refiere a la identificación y supresión de barreras, ya sean de organización escolar o de enseñanza y evaluación, (c) la inclusión incluye presencia, participación y logro de los aprendizajes de todos los estudiantes y (d) la inclusión implica un énfasis particular en aquellos estudiantes que puedan tener riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento.

2) Utiliza las habilidades y el conocimiento existente. Si bien cada centro educativo puede incorporar estrategias y recomendaciones que vienen del exterior, lo importante es recuperar la información y la experiencia que los integrantes del centro tienen. Esto implica analizar las formas de trabajo, reconocer prácticas eficaces e identificar las barreras existentes. Muchas de las acciones que los profesores realizan para atender a la diversidad del alumnado, las hacen de manera intuitiva y comparten las experiencias entre ellos para hacer las modificaciones en las planificaciones, pero más allá de su improvisación, debe analizarse cómo es que son utilizados los recursos materiales y humanos para ello.

3) Desarrollo de un lenguaje compartido sobre la práctica. En las instituciones comparten el espacio laboral distintos docentes y al compartir sus experiencias respecto a la inclusión, se va generando un lenguaje común que les permite experimentar nuevas posibilidades y superar las dificultades que se presentan en el aula inclusiva.

4) Promueve el respeto por la diferencia. Las escuelas inclusivas no siguen un único modelo para serlo, pero lo que sí puede existir es un consenso en torno a los valores de respeto por las diferencias, que, aunque no necesariamente es generalizado, sí aporta elementos de avance hacia culturas más inclusivas.

5) Comparte la responsabilidad en el liderazgo. Las escuelas con una cultura inclusiva cuentan con líderes que se han comprometido con los valores inclusivos, con los que promueve una toma de decisiones en la que todos participen y centrada en la conformación de equipos colaborativos, vinculación con el contexto y con el uso de la investigación para experimentar nuevas formas de trabajo.

Estos cinco puntos resaltan la importancia de la colaboración entre las personas que conforman los equipos de trabajo en las escuelas, pues es en las relaciones colaborativas entre docentes y directivos en donde surgen las propuestas para favorecer la presencia,

participación y aprendizaje de todos los estudiantes, aunque estas relaciones para favorecer la inclusión, estén llenas de conflictos y dilemas.

De acuerdo con León (2012) el término de inclusión es un concepto en evolución que es útil para orientar estrategias que buscan un cambio en la educación, que, por distintas razones, aún no ha sido entendido y asumido por todos los agentes del proceso educativo: docentes, directivos y personal de apoyo.

Tanto las familias, como los estudiantes y demás personal de los centros educativos, resaltan la importancia de considerar que la inclusión es un proceso gradual en el que el docente juega un papel fundamental. Si bien la formación de los docentes sobre estos temas no ha sido suficiente, mientras más pronto se promueva la inclusión en el aula los docentes y la comunidad en general, desarrollarán actitudes y expectativas “que superan cualquier dificultad real y no meramente imaginaria” (Stainback, *et al*, 2011, p.30). Con esta idea se resalta la importancia del rol del maestro en el aula inclusiva, pues mucho depende de su postura de aceptación y valoración de la inclusión para atender a todos los alumnos de su aula sin distinguirlos por las diferencias raciales, culturales, familiares, de género, por religión, destreza o capacidad. Trabajar con la diferencia puede ser una tarea compleja para los maestros, pues por un lado tiene que ver con la preparación técnica que se requiere para ello, pero por otro, implica un trabajo personal y profesional que les permita tener un posicionamiento ético ante esta situación.

2.1.4 Equidad e inclusión educativa.

Los conceptos de inclusión y equidad son utilizados cuando se habla de igualdad y justicia, por ello es necesario describir a qué se refiere cada uno y cómo es que se relacionan con procesos educativos que buscan promover los aprendizajes de cada estudiante sin distinguir su condición, género o capacidad.

Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016) retoman a Marchesi y Martín (2014) para hablar sobre el significado de la equidad en la educación. Para ello usan el término de meritocracia como forma de reconocimiento de la trayectoria de las personas y de sus posibilidades de progreso social, frente a modelos del antiguo régimen basados en el origen de la persona. Sin embargo, en los tiempos actuales de búsqueda y promoción de la

equidad, la meritocracia parece quedar vulnerable. Un niño nacido en una familia de escasos recursos tiene mucho menos probabilidades de alcanzar un estatus social que podría alcanzar un niño nacido en una familia de altos recursos, ya que, “un mismo potencial tendrá destinos distintos según el capital cultural familiar y la calidad de la enseñanza en los que se desarrolle” (Echeita *et al*, 2016, p.1). Con base en esta idea, es importante reconocer que tanto la familia como la educación que se recibe en la escuela, son elementos indispensables para reducir el efecto de las desigualdades iniciales a través de una atención educativa de calidad para elevar el capital cultural y social en la familia. De esta forma, se busca que los alumnos alcancen sus aprendizajes, mejoren sus desempeños escolares e incrementen su movilidad social.

Para analizar a mayor profundidad este tema, es necesario hablar de la justicia, entendida como “condición indispensable para encontrar el equilibrio entre la libertad y la equidad y, en último extremo, para conseguir una vida feliz” (Rawls, 1985 en Echeita *et al*, 2016). Rawls plantea el principio de las diferencias y el principio de compensación para poner sobre la mesa el tema de la igualdad, en donde la sociedad debe prestar más atención a las personas que de los grupos sociales vulnerables para que se destinen más recursos a quienes tienen menos posibilidades. Esto pone en cuestión algunos de los principios básicos de la meritocracia, pues es necesario compensar las desigualdades originarias, ya que el talento y el esfuerzo de las personas, no dejan de considerar el contexto y las circunstancias de cada uno.

El término de equidad se relaciona con el tema de los derechos de todos los seres humanos, pues su referencia principal es la igualdad, articulada con respecto las diferencias individuales y colectivas (Echeita *et al*, 2016). La equidad pretende reducir las desigualdades buscando que aquellos grupos que han sido marginados, o desfavorecidos, tengan prioridad en la distribución de los bienes y servicios.

La equidad en el ámbito educativo es una exigencia ética, pues tiene que ver con la formación de personas y ciudadanos cultos que promuevan sociedades justas. Algunos argumentos adicionales a favor de la equidad educativa, son propuestos por Field, Kuczera y Pont (2007) en Echeita *et al* (2016):

- La educación favorece las opciones de vida de las personas en términos de movilidad social y participación en la cultura.

- La equidad en la educación impacta y apoya la equidad social.
- La educación suscita mejoras en el desarrollo y en el aprendizaje de todas las personas.
- La equidad en la educación es un fin en sí mismo, pues la educación para todos es un derecho.

La equidad consiste en sentar las bases y las condiciones para que las diferencias individuales de los ciudadanos sean reconocidas y atendidas. La inclusión es el proceso que busca establecer las acciones que son necesarias para promover la equidad y, en una sociedad en la que las diferencias individuales son tan evidentes, es urgente preguntarse de qué manera las instituciones escolares de todos los niveles educativos, deben promover la equidad y la igualdad a través de la inclusión.

En línea con lo anterior, es preciso analizar los niveles de equidad en la educación en un marco de referencia significativo, como es el que bosqueja Grissay (1984) en Echeita *et al* (2016). Por un lado, la igualdad de acceso, que determina que los niños y jóvenes tienen derecho a la educación independientemente de su situación personal o social. Por otro lado, la igualdad de tratamiento educativo, que se refiere a que las escuelas deben contar con recursos, profesores y un currículo que se ofrezca de similar forma a todos los alumnos.

La igualdad de resultados busca que los estudiantes, independientemente de su origen o situación personal, obtengan logros similares de aprendizaje pues por la propia condición humana no pueden darse logros idénticos. Por último, está la igualdad de efectos sociales que se refiere a los efectos que la educación puede tener en las trayectorias sociales y laborales de los estudiantes.

Estos niveles de equidad subrayan la necesidad de que, en las instituciones educativas, el origen de cada uno de los estudiantes no debe ser una condición que limite su movilidad y sus posibilidades de desarrollo social. La equidad debe buscar entonces, la reducción de las desigualdades en la educación y en la sociedad, de forma que pueda darse una condición de vida más justa.

Una de las estrategias más controvertida para promover la equidad, es la comprensividad. Esta es una decisión educativa centrada en un enfoque comprensivo que busca que los alumnos estudien juntos toda la enseñanza obligatoria, pues la convivencia con personas diversas enriquece las experiencias de aprendizaje y contribuye a la cohesión

social. En las últimas décadas se habla de que la comprensividad influye en la compensación de las desigualdades, pues si se retrasa más el momento en el que los alumnos deben elegir el camino que tomarán para su vida académica o profesional, más independiente es esta opción de su nivel sociocultural.

La inclusión es un proceso y un constructo que aglutina distintos aspectos relacionados con la tarea de cómo alcanzar un equilibrio en lo que debe ser común en los sistemas educativos –comprensividad- para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas, sin generar con ello desigualdades ni exclusiones. En las últimas décadas las investigaciones sobre la inclusión, o la educación inclusiva como es llamada por Echeita, han centrado su atención en los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación que se le ofrece al alumnado en desventaja, lo que apunta a un complejo dilema entre la comprensividad y la diversidad.

Después de haber presentado los fundamentos teóricos de la inclusión, para este estudio hemos construido una definición de inclusión que nos permite integrar las perspectivas planteadas y entenderla como una posibilidad de encuentro que se da en condiciones de equidad y que promueve las relaciones de las personas con el entorno y con la sociedad, en, con y a pesar de las diferencias individuales.

2.1.4 Inclusión de personas con discapacidad.

El término inclusión se analiza en función de la exclusión y se asocia a grupos vulnerables que no cuentan con las mismas oportunidades de desarrollo que el resto, en función de sus condiciones personales, económicas, sociales o políticas, que limitan el desarrollo de sus capacidades (Nussbaum, 2012) lo que limita su movilidad y crecimiento personal para tener un proyecto de vida digno (Etxeberria, 2003, 2005, 2005a). Como hemos mencionado en líneas anteriores, uno de los grupos que ha sido excluido históricamente es el de las personas con discapacidad, por ello resulta necesario abordar uno de los aspectos que puede favorecer a su desarrollo humano, la educación.

Cuando se revisa la historia de la inclusión de las personas con discapacidad es necesario referir el paso del paradigma médico – asistencialista – rehabilitador al social. Palacios (2008) hace una clasificación de los modelos que a lo largo de los años han estado

presentes en el tema de la discapacidad. El modelo de prescindencia “en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad son de tipo religioso” (p.26), hace referencia a cómo las personas atribuyen la condición deficitaria de un sujeto a una sanción o castigo divino. Esta situación excluye a este grupo de personas no solo del ámbito social, también del ámbito educativo formal, pues son vistos como sujetos de caridad.

El modelo rehabilitador atribuye las causas de la discapacidad a cuestiones individuales de cada persona, desde una mirada más bien científica y no religiosa. Bajo este enfoque se busca que la persona sea rehabilitada para poder integrarla a la sociedad, aunque se sigue mirando la situación biológica que la discapacita y limita para poder participar activamente en la sociedad y, por tanto, en ambientes educativos. Esta mirada resulta segregatoria y discriminatoria, pues pareciera que las instituciones esperan trabajar con el paradigma de normalidad y no se atienden las diferencias intrínsecas al individuo (Minow, 1990).

El modelo social, el último de la clasificación de Palacios (2008) destaca los derechos humanos como parte inherente a los sujetos, situación que comienza a perfilar a las personas con discapacidad en temas políticos y jurídicos. En este modelo “la igualdad de oportunidades y la equidad en lo educativo adquieren aún más importancia como un derecho inalienable” (Cruz, 2016, p.65).

A lo largo de la historia se han modificado las formas en las que percibimos a discapacidad, Brogna (2009) señala 3 perspectivas que nos sirven para comprender sus implicaciones políticas y culturales:

El primer enfoque es el tradicional individualista y se asocia principalmente con lo que plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS) y su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) publicada en los años 80’s. En este documento se plantea que una deficiencia se refiere a la pérdida o anormalidad de una estructura o función, ya sea psicológica, fisiológica o anatómica.

La discapacidad denota cualquier restricción o inhabilidad que resulta de una deficiencia, en la capacidad para realizar una actividad en la forma que se considera normal para un ser humano. La minusvalía es la desventaja que tiene algún individuo como resultado de una deficiencia o discapacidad, y que limita o impide el desempeño de una

función que sería normal según la edad, el sexo y factores sociales y culturales en tal individuo (Brogna, 2009).

Como menciona Brogna, esta tipología se basa en nociones de normalidad, en la que la discapacidad es causada por anormalidades o deficiencias. Con base en ello, la autora plantea una postura en la que la anormalidad o deficiencia es un fenómeno social complejo por las variaciones temporales, culturales o circunstanciales, ya que la discapacidad no es un estado estático que le impida al ser humano adaptarse al medio.

El segundo enfoque es el liberal o interrelacional en el que analiza lo planteado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) y señala la importancia de la participación de las personas con discapacidad contra del modelo anterior. Esta perspectiva también considera 3 elementos, la deficiencia que también se relaciona con las funciones y la corporalidad, la actividad (antes discapacidad) y la participación (minusvalía en el anterior). La autora señala que la discapacidad sigue viéndose como un asunto que se relaciona más con el ámbito médico que con el político, ya que considera el medio social y físico, pero sigue poniendo al centro el déficit de la persona y la rehabilitación a través de servicios de apoyo en lo individual y no como políticas colectivas.

2.1.5 Inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.

Pérez-Castro (2019) señala que, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003, 2011), los estudiantes del nivel superior enfrentan algunos obstáculos que dificultan el proceso inclusivo, como son: el carácter elitista, la no obligatoriedad, los distintos requisitos que debe tener una persona para ingresar a este nivel, el peso que tienen los conocimientos y habilidades necesarios para cada disciplina, así como la falta de políticas y normativas para el ámbito universitario. En nuestro país, las personas con discapacidad comenzaron a participar en el nivel terciario hasta inicios del siglo XXI.

Se deben superar los distintos obstáculos que van desde los cursos de acceso a la universidad, titulaciones de grado, masters, doctorados, etc., no exentos de dificultades, pues los estudios superiores para ellos se encuentran en muchos casos sin los apoyos, materiales y recursos docentes adecuados. Estos últimos, el profesorado, suponen un

verdadero problema para este alumnado (Fernández-Batanero, 2012). Estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender a la diversidad en el marco de la educación superior se caracterice por sus capacidades, entre otras, para: Ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales que lo soliciten, entendiéndolo como el asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los currículos, sus contenidos, organización y evaluación. Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales. Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales. Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos. Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes. Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad. Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

2.2 Ética profesional docente.

El segundo eje que analizamos en esta investigación, es la ética profesional. Para avanzar en la comprensión del perfil ético del profesor, y las implicaciones que tienen sus principios y valores en la relación con los estudiantes que presentan una discapacidad, es necesario profundizar en algunos elementos que nos permiten analizarlo. Para ello primero se aborda el tema de la ética, posteriormente la ética profesional como una ética aplicada, los principios de la ética profesional y por último, cómo aplican estos temas a la profesión docente.

2.2.1 Ética

Para abordar el tema de ética profesional del docente es importante partir de lo que se entiende por ética, para ello se retoman los planteamientos de algunos teóricos representativos en el tema.

De acuerdo con Etxeberria (2005) el objeto de la ética es la moral, o como lo plantean Cortina y Martínez-Navarro (2001), es una parte de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre la moral, es decir, la ética “pretende desplegar los conceptos y los argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana” (p.9). La ética, como un tipo de saber normativo, busca orientar las acciones de los seres humanos, y aunque también la moral propone acciones concretas para casos concretos, la ética se refiere a la “reflexión sobre las distintas morales y sobre los distintos modos de justificar racionalmente la vida moral, de modo que su manera de orientar la vida moral es indirecta” (p.10).

La ética entendida a modo aristotélico, se clasifica en saberes teóricos que son aquellos que no pueden entenderse de otra manera pues así los encontramos en el mundo, los saberes poiéticos que son los que tratan de establecer normas o cánones sobre cómo se debe de actuar para conseguir el fin deseado y los saberes prácticos que son los que buscan orientarnos sobre “qué debemos hacer para conducir nuestra vida de un modo bueno y justo, cómo debemos actuar, qué decisión es la más correcta en cada caso concreto para que la propia vida sea buena en su conjunto” (Cortina y Martínez-Navarro, 2002, p.11). Los saberes prácticos se ubican como filosofía práctica que incluye la ética, la economía y la política.

El término ética en muchas ocasiones se usa como sinónimo de moral (Etxeberria, 2005; Cortina y Martínez-Navarro, 2001; Martínez-Navarro 2010; Hortal, 2002), es decir, como un conjunto de normas, preceptos, principios y valores que rigen la vida de las personas y de la sociedad. La palabra ética proviene del griego *ethos* que significa morada, aunque posteriormente pasó a significar carácter o modo de ser. El término moral viene del latín *mos* o *moris* que significaba carácter o modo de ser, de este modo ambos términos confluyen etimológicamente en un significado muy similar.

Martínez-Navarro (2010) define la moral como un saber y un conjunto de creencias, preceptos y prácticas establecidas para orientar el comportamiento humano y considera a la ética como un saber que revisa racionalmente la moral heredada y descubre en ella creencias, criterios, principios, inconsistencias, etc.

Cortina y Martínez-Navarro (2001) definen la ética como filosofía moral y la moral como aquellos códigos, principios y valores que las generaciones transmiten a lo largo del

tiempo como orientaciones para llevar una vida buena y justa. Esta distinción es necesaria para precisar dos niveles de reflexión, ya que la pregunta central de la moral es ¿qué debemos hacer? Y la pregunta central de la ética es ¿por qué debemos hacerlo? O ¿qué argumentos avalan o sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de nuestra conducta?

Los mismos autores plantean una distinción importante sobre la moral, pues por un lado es entendida como sustantivo y por otro, como adjetivo. La primera se refiere a una ciencia que trata el bien en general y de las acciones humanas respecto a su bondad o maldad, asimismo es considerada como un conjunto de principios, preceptos, mandatos, códigos, valores e ideales de una vida buena que son propios de un grupo de personas en determinado momento de la historia. Este uso de la moral determina una forma de vida sustentado en “un modelo ideal de buena conducta socialmente establecido” (Cortina y Martínez-Navarro, 2001, p.14). Algunas disciplinas como la sociología o la antropología han determinado a este saber, como un saber teórico, mientras que la ética pretende orientar la acción humana y por tanto es se le ubica como saber práctico.

El término moral como adjetivo se utiliza en expresiones como filosofía moral, principios morales o códigos morales, estas expresiones sí tienen relación con la ética. Cortina y Martínez-Navarro (2001) retoman a Hierro (1970) y distinguen dos sentidos diferentes respecto a su uso como adjetivo: (a) moral como opuesto a inmoral, usado en tono valorativo en función de si se aprueba o reprueba una conducta, o como sinónimo de correcto o incorrecto; (b) moral como opuesto a amoral, es decir, que expresan que una conducta es, o no, susceptible de calificación moral. La ética debe explicar entonces, cuáles son concretamente esos criterios o requisitos que regulan el término moralidad.

La moralidad se cristaliza en juicios morales, por ejemplo, esa conducta no es buena, aquella persona es honesta, el reparto fue justo, etc. El aspecto formal de los juicios morales se refiere a que, como seres humanos, tenemos actos libres, responsables e imputables, lo que permite suponer que tenemos una estructura biopsicológica, una moral como estructura -en términos de Aranguren (1994) que orienta nuestra libertad de elección, responsabilidad e imputabilidad.

En el párrafo anterior se describe el aspecto formal de los juicios morales, pero también está una forma de analizarlos como contenido, pues coincide con lo que los seres

humanos desean, quieren o necesitan pues lo consideran valioso o importante. Sin embargo, es necesario hacer una distinción entre dos tipos de juicios morales según el contenido: por un lado, están los que se refieren a lo justo y presentan un aspecto de exigibilidad, autoobligación o prescriptividad universal. Los segundos, que se refieren a lo bueno, pueden relacionarse con una modesta aconsejabilidad sobre la vida humana. Es importante mencionar que estos dos tipos de juicios morales no expresan necesariamente lo mismo en todas las épocas y sociedades, pues depende de cómo se conciba lo justo y lo bueno en cada momento de la historia.

Como se ha mencionado hasta ahora, uno de los rasgos de la moral que todos los enfoques éticos reconocen, es la normatividad, es decir, que las concepciones morales consideran ciertos principios, normas y preceptos obligatorios para todos los sujetos morales. Cortina y Martínez-Navarro (2001) explican las diferencias y semejanzas entre los distintos ámbitos normativos:

- Normas jurídicas o legales: su fuente es el estado, su tipo de obligación es externa y coactiva y les aplica a todos aquellos que el sistema legal defina como ciudadanos, quienes responden ante el mismo estado.
- Normas sociales o de trato social: su fuente son las tradiciones, costumbres y hábitos heredados. Su tipo de obligación es externa y moderadamente coactiva, los destinatarios son todos los miembros de la sociedad en cuestión y es la misma sociedad circundante (vecinos, compañeros, etc.) quien funge como tribunal o juzgado.
- Normas morales: sus fuentes son códigos determinados, normas y valores que son personalmente asumidas. Su tipo de obligación es interna y centrada en la conciencia como última referencia para orientar la propia conducta, no tiene una condición coactiva o forzosa. Cada persona se considera a sí misma como destinataria de las normas que reconoce a conciencia pues es ésta la que funge como juez.
- Normas religiosas: su fuente es la fe de las personas y las enseñanzas que son de origen divino, su tipo de obligación es igual que en las normas morales y los destinatarios son los creyentes. El juez al que responden los creyentes es la divinidad correspondiente a su religión.

Cortina y Martínez-Navarro (2001) han clasificado las distintas teorías éticas en tres grandes fases de acuerdo con la historia de la filosofía. La primera fase abarca la antigüedad clásica y el medioevo, las cuales tienen como base última de sustentación, la pregunta por el ser, es decir, por la verdadera realidad de las cosas incluyendo la moralidad. La segunda fase contempla desde Descartes hasta el siglo XX y es llamada filosofía moderna, en la cual se ubican las éticas que nacieron de la reflexión sobre la noción de conciencia. La tercera fase agrupa las éticas que toman como punto de partida filosófico la existencia del lenguaje y la argumentación. A continuación, se mencionan estas tres clasificaciones para poder comprender en cuál de ellas se ubica la ética profesional.

- a) Éticas de la era del ser: consideran los planteamientos de Sócrates, Platón, Aristóteles, los del periodo helenístico como son epicureísmo y estoicismo y las éticas medievales como las de San Agustín o las de Santo Tomás de Aquino.
- b) Éticas de la era de la conciencia: incluyen el sentimiento moral de Hume, los postulados de Kant, la ética material de los valores de Scheler, el utilitarismo y las éticas del movimiento socialista.
- c) Éticas de la era del lenguaje: abordan lo que plantea Nietzsche, el emotivismo, el prescriptivismo, el socialismo, el comunitarismo y el formalismo dialógico que considera las éticas procedimentales: una de ellas es la justicia como imparcialidad de Rawls y la otra es la ética del discurso, la cual ordena su tarea en dos partes: la fundamentación del principio ético y la ética aplicada.

Como se menciona en el inciso c, la ética del discurso ordena su quehacer en dos partes, una de ellas se refiere a la fundamentación del principio ético que parte de que la personas argumentan sobre las normas y se interesan en saber cuáles son moralmente correctas. En esta argumentación se pueden adoptar dos actitudes distintas, una en la que se discute sin ninguna intención de llegar a entenderse, y otra en la que se toma el diálogo como una búsqueda cooperativa de la justicia. La segunda parte es la ética aplicada la cual cubre los ámbitos de la bioética, ética de la empresa, ética de la política y la ética de las profesiones, entre otras.

La ética del discurso o ética discursiva, nace en la década de 1970 y propone lo siguiente:

Encarnar en la sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad a través del diálogo, como único procedimiento capaz de respetar la individualidad de las personas y, a la vez, su innegable dimensión solidaria, porque en un diálogo hemos de contar con personas, pero también con la relación que entre ellas existe y que, para ser humana, debe ser justa. Este diálogo nos permitirá poner en cuestión las normas vigentes en una sociedad y distinguir cuáles son moralmente válidas, porque creemos realmente que humanizan (Cortina y Martínez, 2001, p. 96)

En la Tabla 2 se muestra una síntesis de las ideas centrales sobre la moral, la ética y las éticas aplicadas, es presentada por Martínez – Navarro (2010) y que aquí se presenta a manera de síntesis de las ideas anteriormente planteadas:

Tabla 2

Resumen esquemático sobre moral, ética y éticas aplicadas

Moral cotidiana - ética cotidiana	Ética filosófica - filosofía moral
Un saber aprendido desde la niñez por toda persona para orientar el comportamiento conforme a expectativas mutuas.	Un saber especializado que reflexiona sobre la moral vigente para revisar racionalmente sus contenidos.
Un saber que orienta la acción de modo inmediato con mandatos, valoraciones, consejos y otros preceptos.	Un saber que orienta la acción de modo mediato, remoto, desarrollando argumentos, proponiendo criterios y principios generales.
Evoluciona a través de las circunstancias históricas que provocan cambios culturales.	Evoluciona a través de la investigación y el debate entre filósofos.
Ética aplicada: Un saber interdisciplinar que surge de la colaboración entre los profesionales de cada ámbito y los afectados, con asesoría de filósofos y expertos. Se nutre de la moral cotidiana y de la filosofía moral. Orienta la acción de modo mediato (proponiendo criterios y principios generales) y también de modo inmediato (proponiendo normas concretas y consejos para casos concretos). Evoluciona a través de la deliberación llevada a cabo en comités éticos y otros espacios de trabajo interdisciplinar.	

Nota: Distinción entre moral y ética para aclaración de términos.

Fuente: Adaptada de Martínez-Navarro (2010, p.45).

2.2.2 Ética aplicada.

Entre las tareas de la ética no sólo está la aclaración de lo que es la moralidad y su fundamentación, sino su aplicación a los distintos ámbitos de la vida social, como son la

economía, la política, la medicina, la ingeniería genética, etc. Cada tipo de actividad tiene sus propias exigencias morales y define sus propios valores, para ello es necesario saber cuáles son los bienes internos que cada actividad aporta a la sociedad y qué valores o hábitos se requieren para alcanzarlos. La ética aplicada permite profundizar en ello e identificar las características de la ética de cada actividad social o profesión.

Hoy en día hay una gran insistencia en que la ética filosófica se concrete como un saber para la praxis, que establezca el puente entre el mundo social y sus concepciones y problemas morales. De acuerdo con Etxeberria (2005), la ética aplicada se centra en los campos concretos de la actividad humana y funge como el puente que vincula los aspectos fundamentales de la ética y la moral, con algunas concreciones más específicas como lo son las actividades sociales o profesionales. Por ello puede considerarse que la ética aplicada se ocupa de diseñar los valores, principios y procedimientos que las personas deben tener en cuenta en situaciones concretas. Por otro lado, este autor agrega que los campos de las éticas aplicadas pueden darse de dos maneras: una en el ámbito de la economía, medios de comunicación, etc. y otra en las actividades profesionales, es decir, en la ética de cada profesión.

Las éticas aplicadas se ubican entre la ética general –que reflexiona sobre lo que es la ética y lo que se debe hacer o cómo es bueno actuar para tener una vida que merezca la pena llamarse buena- y las actuaciones que lleva a cabo una persona en una situación concreta. Las éticas aplicadas buscan “especificar los criterios a los que hay que atenerse o que puedan orientar un ámbito particular de las actividades humanas” (Hortal, 2002, p.89).

De acuerdo con Cortina y Martínez -Navarro (2001), uno de los ámbitos de la ética aplicada es la bioética y su relación con la ética de principios, tema que se aborda a continuación siguiendo de la ética de las profesiones, considerada también como una ética aplicada.

Algunos de los principales autores que trabajan el tema de la ética de principios, la abordan como un marco general. Estos autores son Hortal (2002) que, como se ha visto, los relaciona con la ética general de las profesiones; Cobo (2001), que los vincula con la ética en ciencias humanas y sociales y Martínez – Navarro (2010), que los refiere a la ética profesional del profesorado. Este último lo abordamos en líneas posteriores, ya que para esta investigación analizamos los principios de la ética profesional de los docentes en

educación superior, sabiendo que, como comenta Hirsch (2013), en las universidades de México es un tema por desarrollar, ya que incluso hay escasos comités de ética que analizan las conductas no éticas que algunos docentes o investigadores cometen.

2.2.3 Ética de principios.

Los temas éticos son planteados por el deontologismo en términos de normas y deberes, el teleologismo comunitarista los plantea en términos de bienes o fines, y la bioética, los plantea en términos de principios (Hortal, 2002). Con la finalidad de comprender mejor la ética de principios, es necesario partir de lo que es en sí un principio. Para ello se retoman las reflexiones y argumentos que ha desarrollado ampliamente Augusto Hortal respecto a la ética de principios y su relación con la ética de las profesiones.

Los principios éticos se consideran imperativos de tipo general que buscan orientar acerca de lo que es bueno hacer y lo que es malo y debe evitarse. Para que esto pueda darse, deben estar presentes estos dos procesos: el razonamiento moral descendente, que va de los principios generales a los específicos y el razonamiento moral ascendente, que va de las actuaciones concretas y decisiones particulares a las generales. Para saber cuáles actuaciones profesionales son buenas y recomendables, o cuáles son malas y reprobables, se necesitan criterios que apunten a criterios de orden superior o principios, que son los que permiten orientar el análisis de las actuaciones profesionales como aceptables o inaceptables desde una postura ética (Hortal, 2002).

Los principios son más genéricos que las normas, aunque ambos son igualmente universales. Los principios abordan grandes temas y valores de la vida, en cambio las normas lo que hacen es aplicar los principios en situaciones más particulares o concretas. Un principio enuncia un valor o una meta valiosa y las normas dicen cómo debe aplicarse ese principio. Los principios marcan las orientaciones de las normas, más que ser ellos mismos de orden prescriptivos, además, los principios pueden tomarse como punto de partida o de llegada al momento de actuar y orientan sobre las consideraciones que deben tenerse en cuenta en la formulación de un juicio en las situaciones que se presentan en la vida de las personas (Hortal, 2002).

Tanto Hortal (2002) como Halse (2011) en Hirsch (2013) argumentan que el marco de referencia de la ética de principios no tiene un fundamento teórico único, sino que es un conjunto de asuntos prácticos que integran distintas perspectivas filosóficas, como el principio de autonomía que recupera la deontología de inspiración kantiana, aunque su modo de aplicarse se acerca más a Locke o a Mill. Por otra parte, el principio de justicia se retoma de lo expuesto por Rawls y el principio de beneficencia responde a un posicionamiento teleológico que refleja los planteamientos consecuencialistas del utilitarismo, sin embargo, se articula en términos aristotélicos o neoaristotélicos de la ética de bienes y a lo presentado por Mills.

Hoy en día existe un consenso entre los especialistas en cuanto al reconocimiento de los principios del área de la bioética y su aplicación en otras áreas profesionales. Estos principios son: el principio de justicia, el principio de autonomía y el principio de beneficencia, que puede desdoblarse en dos: el de no maleficencia o no hacer daño y el de beneficencia propiamente dicho que se refiere a hacer el bien. Estos principios fundamentales de la bioética han sido planteados principalmente por Beuchamp y Childress (2001) y retomados por diversos autores del ámbito de la bioética y algunos autores que trabajan la ética profesional.

A manera de síntesis se presentan algunos de los elementos más importantes a considerar en el tema de la ética de los principios. Estos aportes de Hortal (2002) han sido tomados como referencia en el ámbito de la ética de las profesiones:

- Los principios se justifican en razón de su capacidad de articular y orientar las decisiones y actuaciones para una vida humana plena. La vida plena en sentido moral se refiere a que los bienes son bienes morales porque se eligen y se realizan por personas para las personas pues la persona es la clave y el último fundamento de por qué el bien tiene una dimensión moral.
- Los principios no pueden establecerse de manera normativa al margen o por encima de las decisiones de los agentes morales y sus contextos.
- Hasta el momento no existe una fundamentación sobre los principios y tampoco está presente la forma racional de establecer un orden jerárquico entre ellos en caso de conflicto pues depende de los contextos sociales y las metas que definan los individuos o los grupos sociales.

- Cualquier bien puede quedar devaluado ante el bien de la buena voluntad y del fin en sí mismo.
- El principio de no maleficencia ha sido incluido como una forma de subsanar la posible jerarquización entre beneficencia y autonomía.
- Entre los principios de autonomía, beneficencia y no maleficencia “difícilmente pueden resolverse los temas de justicia distributiva cuando los recursos son escasos” (Hortal, 2010, p.97).

En las siguientes líneas presentamos un breve recuento histórico sobre el principialismo, partiendo de los documentos de orden internacional que originaron esta corriente.

El término bioética comenzó a utilizarse en los años setenta para referirse a trabajos científicos que buscaban reflexionar sobre diferentes fenómenos vitales, sin embargo, se ha ido acotando y ahora se utiliza para las cuestiones que se relacionan con las ciencias de la salud y con las biotecnologías. La ética de principios inició con el Código de Ética Médica de Núremberg de 1947 que constituye la base de la ética de principios en el campo de la investigación respecto al rechazo a los métodos experimentales usados en la segunda guerra mundial. Éste código incluye diez puntos: (1) es esencial que haya un consentimiento informado de los sujetos de la investigación; (2) el experimento debe dar resultados provechosos para el beneficio de la sociedad; (3) el experimento debe ser basado y proyectado en animales; (4) el experimento debe evitar todo sufrimiento y daño físico y mental; (5) no debe hacerse ningún experimento cuando exista peligro de muerte; (6) el grado de riesgo no debe exceder el determinado por la importancia humanitaria del problema; (7) debe protegerse al sujeto con preparaciones y facilidades adecuadas; (8) el experimento debe realizarlo únicamente una persona científicamente cualificada para ello; (9) el sujeto debe estar en libertad de interrumpir el experimento y (10) el investigador debe estar preparado para suspender el experimento si hay riesgo de daño, discapacidad o muerte del sujeto. El primer punto es el que ha sido utilizado por diversas profesiones y hoy en día es requerido para el manejo de información de los sujetos en distintos ámbitos de la investigación y de la vida cotidiana.

Además del código de Núremberg antes descrito, está la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial de 1964, que presenta algunas recomendaciones o principios

para orientar a los médicos en las investigaciones que hacen con seres humanos en el campo de la biomédica. El último año en el que esta declaración fue enmendada es el año 2000 por el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Bioética de la Universidad de Chile.

El Reporte de Belmont es un documento elaborado en 1978 en los Estados Unidos por la Comisión Nacional para la Protección de Personas Objeto de Experimentación Biomédica. Este documento establece los principios éticos fundamentales respecto al uso de personas en la investigación, enfatizando lo siguiente: proteger a las personas en su autonomía, tratándolas con cortesía y teniendo en cuenta el consentimiento informado; la beneficencia que se refiere a maximizar los beneficios y minimizar los riesgos del sujeto en la investigación y justicia en el uso de procedimientos razonables y no explotadores, asegurándose que se administran correctamente. Estos principios se extendieron en diversas instancias internacionales a lo largo de los años y para 1982 fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

A continuación, presentamos cada uno de los principios de la ética profesional y resaltamos las singularidades de cada uno con la finalidad de comprender mejor a qué se refieren, tanto en la bioética como en la ética de las profesiones.

a) Principio de beneficencia.

La palabra beneficencia y la invocación de este principio, son utilizadas en la ética aplicada. Esta palabra se compone de dos vocablos de origen latino, *bene* y *facere*, que de acuerdo con Bermejo (2001, en Hirsch 2013), pueden traducirse como hacer el bien. Asimismo, hace referencia a la consecución de determinados bienes específicos de determinada práctica profesional. Hortal (2002, p.113) argumenta que “tanto la palabra como el principio están marcados por unas connotaciones asistencialistas y paternalistas que han sido o son más propias de las actividades y profesiones de ayuda” lo que actualmente ha generado un debate importante pues se le presenta como contrapuesto al principio de autonomía.

Este es el principio más antiguo en el ámbito médico pues se centra en el juramento hipocrático que expresa la obligación de no infligir daño a otros. Consiste principalmente en actuar de manera en la que no se lastime o se ponga en riesgo la integridad de las

personas, tanto física como legal y emocionalmente (Hirsch, 2013). Con el paso del tiempo se ha hecho un análisis respecto al bien del enfermo y el bien del médico, intentando superar el paternalismo médico para mirar al enfermo como una persona autónoma de la que se debe rescatar su consentimiento informado (Cortina y Martínez-Navarro, 2001).

Este principio implica a todas las actividades profesionales que buscan beneficiar a otras personas, pues toda profesión debe buscar un bien para la sociedad (Cortina, 2000; Hortal, 2002; Etxeberria, 2005; Martínez -Navarro, 2010; Hirsch, 2013).

En este principio “las personas son tratadas de forma ética, no sólo respetando sus decisiones y protegiéndolas del daño, sino también haciendo un esfuerzo por asegurar su bienestar” (Cortina y Martínez-Navarro, 2001, p.166). Pues hacer el bien a otros implica respetar su esencia como personas.

La formulación que plantea Hortal (2002, p.116) sobre el principio de beneficencia es “hacer bien una actividad y hacer el bien a otros mediante una actividad bien hecha” que tiene que ver con que cada profesión busca alcanzar y realizar el bien o los bienes a los que está constitutivamente encaminada. El fin de cada actividad profesional, es el bien al que está ordenado dicha actividad, se trata pues del bien práctico y de lo que contribuye alcanzarlo de manera positiva. Pasa de ser un bien de quien realiza la actividad a un bien humano, entendido en un sentido aristotélico que no se refiere a satisfacer un deseo, sino a lo que realiza un fin y culmina una acción.

El mismo autor plantea que el criterio con el que se juzga determinada actividad, en este caso una actividad profesional, también sirve para juzgar a quien la hace, por ejemplo, un buen docente es el que enseña bien y enseñar bien es lograr que los alumnos aprendan. Aunque cabe mencionar que los criterios para decir que una actividad está bien hecha son contextualizados a cada profesión y en diferentes espacios y momentos de la historia, pues no es lo mismo un buen profesor en una cultura que en otra. En el fondo, se trata de que un buen profesional pueda ser reconocido moralmente por las acciones buenas que realiza, pues son buenas en un sentido moral no solo en lo particular, sino también en lo general en función de una vida que merece ser vivida y alabada como profundamente humana ya que su impacto es positivo para todas y cada una de las personas.

Un ejemplo de lo anterior en relación al sentido moral y a la subordinación de unos bienes o unos fines respecto de otros, serían unos buenos análisis clínicos pues son aquellos

que contribuyen a realizar un buen diagnóstico que debería estar al servicio de una terapia y ésta al servicio de la recuperación de la salud. La concatenación y subordinación de unos bienes/fines sobre otros llevó a Aristóteles a preguntarse por el último fin por el que todo se hace y se hace por sí mismo pues es un bien global que incluye todos los demás fines.

Cuando se dice que un profesional realiza su actividad bien y con ello hace un bien a los demás, significa que es competente, eficiente, diligente y responsable. Actuar en beneficio significa alcanzar el bien o los bienes constitutivos que busca realizar y proporcionar dicha práctica y así hacer el bien a los que la solicitan o son sus destinatarios. Los bienes se consiguen y viven por los otros, con los otros y para los otros, pues en la medida en la que hacemos el bien en nuestra profesión, nos hacemos buenos como personas (Hortal, 2002). Si se habla de la docencia como profesión, ese sería el sentido de una buena profesión para la promoción de un bien propiamente humano -como lo es la educación- y así, quienes la ejercen como profesionales, estarían haciendo el bien a sus alumnos y haciéndose así buenos docentes.

En conclusión, podemos mencionar que, hacer bien determinada actividad profesional en orden a proporcionar los bienes y servicios que cada profesión busca, es el principio de beneficencia.

b) Principio de autonomía.

La palabra autonomía procede del griego autos y nomos, que significan sí mismo y ley respectivamente. Hace referencia a la capacidad que tiene cada persona de darse a sí mismo sus propias normas, tomándolas en cuenta para construir su propia vida. (Beuchamp y Childress, 2001 en Hirsch, 2013).

Este principio se centra en el respeto por las personas e incorpora dos convicciones éticas: una es que las personas deberían ser tratadas como seres autónomos, y la segunda, que aquellas personas que tienen reducida su autonomía, deben ser objeto de protección. (Cortina y Martínez-Navarro, 2001).

Se plantean dos acepciones complementarias respecto al principio de autonomía (Hirsch, 2013):

a) Autonomía profesional: se refiere a que cada persona tiene la capacidad de tomar sus propias decisiones en el ejercicio de su profesión. Esta acepción es necesaria pues permite realizar ética y adecuadamente la actividad profesional, pero de forma libre e independiente. Esta libertad de la que se habla implica que no haya interferencias de control por parte de otros y tomar decisiones significativas e intencionales.

b) Autonomía del beneficiario: que busca remediar la falta de simetría que existe entre quien ofrece el servicio y quien lo recibe como beneficiario, pues la diferencia entre ambos puede provocar algún tipo de abuso o paternalismo. Para evitar que esto suceda, se habla de la autonomía que tiene el beneficiario quien es considerado como un ser activo y no como un ser pasivo.

Hortal (2002) argumenta que este principio tiene una base social mucho más amplia que el principio de beneficencia:

Cada uno es dueño de sí mismo, de su capacidad de trabajo y de sus propiedades; puede hacer con ellas lo que quiera mientras no imponga nada a nadie; pues también los otros están dotados de razón, conciencia y libertad, y tienen, por eso mismo la misma dignidad y derechos (p.132-133).

De acuerdo con este mismo autor y con el posicionamiento de Kant respecto a la moral, se puede decir que la dignidad humana radica y consiste en que la libertad y la razón son propias de todos los seres humanos. La voluntad libre y racional de cada uno es la fuente única de la ley moral y en ello consiste la autonomía y la moralidad, es decir, que cada persona se rige a sí misma y es su propio legislador. Cada persona es norma (nomos) para sí mismo (autos) y los límites los pone la necesidad de no interferir en la libertad que tienen los otros para ser esa norma para sí mismos (que, de acuerdo a su contexto y condiciones de vida, siempre será distinta a la propia).

En a la ética profesional el principio de autonomía significa que el usuario de los bienes o servicios, es persona y es, por tanto, sujeto de derechos y merece ser respetado, por ello la importancia de contar con su consentimiento para llevar a cabo cualquier actividad profesional que le afecta de una u otra manera (Hortal, 2002).

El eje central de este principio es la búsqueda de un trato digno a las personas, tomando en cuenta su conciencia, su libertad de decisión y opinión y sus derechos. La ética profesional no consiste solamente en hacer bien su profesión, haciendo bien las cosas para

así hacer el bien, sino que hay que es necesario hacerlo desde la propia implicación con el bien en sí, que es uno mismo y el otro (Hortal, 2002).

Como el párrafo anterior lo explica, existe una vinculación entre el principio de beneficencia y el principio de autonomía que es importante detallar para comprender mejor tanto la relación que existe entre ellos, como los conflictos que pueden generarse especialmente en las actividades profesionales de ayuda. El principio de beneficencia se entiende como “actuar bien para hacer el bien” (Hortal, 2002, p.141) y en este principio existe una alta posibilidad de caer en una actitud paternalista pues el profesional tiene cierto poder, influencia o dominación sobre los beneficiarios o usuarios. Por ejemplo, el docente puede asumir una actitud paternalista al saber que él tiene la preparación para enseñar a sus alumnos y el deber de hacerlo, pero si no sabe o no busca conocer lo que no sabe, necesita o desea cada uno, puede darse una relación asimétrica entre ellos y dar pie a abusos de jerarquía y poder al considerar al alumno sólo como destinatario de su actividad docente. El paternalismo es entonces atenerse al principio de beneficencia sin respetar el de autonomía.

La palabra paternalismo hace referencia a la relación de un padre con su hijo, en la que el hijo no ha alcanzado cierto nivel de madurez y no sabe lo que necesita o le conviene, por lo tanto, el padre busca su bien y decide por él. Esta relación se extralimita cuando el padre no permite que el hijo vaya tomando las decisiones que ya puede asumir en sus distintos grados de madurez. Cuando un profesional intenta imponer sus actuaciones a su usuario o beneficiario, o incluso si le llegase a tratar como a un menor de edad, es cuando se habla de un paternalismo en una profesión académica. Este tema ha sido sumamente trabajado en relación a algunas discapacidades al considerarlos como niños eternos, pues si se piensa que el estudiante no puede hacer las actividades por sí solo, sin indagar y analizar lo que puede aprender a hacer, se cae en una conducta paternalista que impide su desarrollo en lo estudiantil y en lo personal.

En ese sentido Hortal (2002) argumenta que puede darse un paternalismo justificado cuando no puede haber autonomía en el sujeto debido a alguna razón de edad o algún impedimento permanente o transitorio. También puede hablarse de un paternalismo injustificado cuando, si hay autonomía o cuando el profesional considera al tutor y con base en ello toman las decisiones. Como se mencionó en el párrafo anterior, este es un tema

sumamente delicado en función de la discapacidad que está presente en algún estudiante y la implicación que ello tiene en el profesor.

Hortal (2002) retoma a Beauchamp y Childress (1999) para hablar del paternalismo débil o blando y el paternalismo fuerte o duro. Con ello se refiere a lo siguiente:

En el paternalismo débil, un sujeto interviene sobre la base de la beneficencia o no maleficencia sólo para prevenir una conducta esencialmente involuntaria, esto es, para proteger a las personas contra sus propias acciones esencialmente no autónomas. El paternalismo fuerte, en contraste, implica intervenciones concebidas para beneficiar a una persona, aunque las decisiones y acciones arriesgadas de ésta sean informadas, voluntarias y autónomas (Beauchamp y Childress, 1999, p.262).

La mejor respuesta ante el paternalismo profesional es apelar al principio de autonomía, lo que significa que puede restablecerse cualquier situación de simetría que haya quedado cuestionada por el principio de beneficencia.

Hortal (2002) aporta las siguientes ideas relevantes sobre la relación entre autonomía y beneficencia:

- La benevolencia se prolonga en la autonomía y la autonomía acoge lo que le proporciona la beneficencia.
- La autonomía radicaliza el tema del bien hasta encontrar su núcleo que es la persona como tal.
- La autonomía habla de la necesidad de respetar a la persona, su dignidad y sus derechos, sus criterios y sus decisiones. El respeto es el que define los límites y condiciones de la beneficencia.
- La autonomía en sí es un bien, o como afirma Taylor, la dignidad personal es un hiperbien.

En una relación entre adultos nadie está legitimado para imponer sus propias convicciones sobre otro, pero en una relación de autonomía entre adultos, se deberá tomar en consideración los bienes que entran en juego en la acción que se pretende llevar a cabo y que buscan su beneficio.

c) Principio de no maleficencia.

Este principio se refiere, ante todo, a no hacer daño, que no es lo mismo que hacer el bien. Puede cuestionarse si este principio debe considerarse como un principio independiente y si podría estar en igualdad de condiciones que los principios de beneficencia, autonomía y justicia. Los problemas para considerarlo como tal surgen cuando debe determinarse lo que se entiende por daño o perjuicio. En un sentido puede entenderse de manera obvia como hacer daño o perjudicar a una persona, por ejemplo, un médico que hace empeorar la salud de su paciente, y por otro lado puede no ser explícitamente de esa manera, por ejemplo, la cura del paciente puede requerir la aplicación de alguna técnica o procedimiento que le cause dolor para poder curarse.

Desde el ámbito de la investigación en bioética y sociología, David y Sutton (2011) en Hirsch (2013), hablan de que la protección contra el daño tiene dos vertientes importantes: (a) daño físico, que es más común en algunas investigaciones como son las del ámbito médico y biológico, aunque también puede producirse en las que son de carácter social y psicológico. No debe exponerse a las personas a un daño físico, dejarles en una situación peor que en la que se encontraban y considerar que deben beneficiarse de alguna manera al participar en una investigación. (b) daño emocional y legal, que, en el mismo sentido de las investigaciones, se refiere a los daños que puede sufrir una persona en su propia estima o que se puedan cometer actos que afecten su integridad y sus derechos.

Los conceptos de beneficencia y no maleficencia se distinguen entre sí, aunque son correlativos e interdependientes, pues no es lo mismo hacer el bien que no hacer algún daño, especialmente cuando se trata de acciones que se realizan con y para otros. En términos de la actividad profesional puede asumirse que para hacer el bien hay que hacer algo, mientras que, para no hacer ningún mal, no debe hacerse nada (Hortal, 2002).

Por ejemplo, curar a un enfermo con su consentimiento toma en cuenta la beneficencia y la autonomía implica

Tener que contar con el criterio ajeno para aplicar el principio de beneficencia y no necesitarlo para aplicar el de no maleficencia nos lleva a ver cómo se relacionan el principio de beneficencia y el de no maleficencia con el principio de autonomía (Hortal, 2002, p. 165-166).

Hortal (2002) no considera este principio como independiente a los otros tres principios, pues cuando se le intenta separar del de beneficencia se le vincula con el de

autonomía y al quererlo presentar como independiente a éste, se le presenta cercano al de justicia. Para esta investigación no se tomará esta postura, sino que el principio de no maleficencia será considerado como un cuarto principio por las siguientes razones (también presentadas por este mismo autor para apoyar esta contra idea).

Por un lado, el principio de no maleficencia tiene que ver con quien recibe la acción del profesional y con toda persona que esté vinculada a ello. No siempre se tiene que hacer el bien que puede hacerse, sin embargo, sí debe evitarse hacer algún tipo de daño o mal, tanto en las acciones como en las omisiones.

Por otro lado, existen razones de tipo cognoscitivo en donde es frecuente que se presenten situaciones complejas y conflictivas en las que no sea fácil decidir o determinar lo que es bueno hacer, o si hay alguna opción de hacerlo de mejor manera. Lo que sí se tiene claro es que hay opciones que pueden hacer daño o propiciar algún mal, de modo que es importante considerar primero este principio y buscar, ante todo, no hacer daño (*primum non nocere*) en una actividad profesional.

A manera de conclusión se puede decir que este principio plantea no hacer daño y por lo tanto no hacer mal el propio ejercicio profesional, no perjudicar ni hacer el mal al beneficiario u a otras personas, no manipular ni ejercer violencia y no cometer injusticias, pues para ser un profesional ético, hay que serlo íntegramente.

Aunque Hortal presente estas ideas y las redacte de esa manera, el principio de no maleficencia no se refiere específicamente a prescribir o prohibir actuaciones concretas, sino que realmente busca brindar orientaciones o perspectivas sobre la toma de decisiones y las actuaciones necesarias para una vida humana plena, que considere el bien, la dignidad y el respeto de toda persona en el ejercicio de determinada profesión.

d) *Principio de justicia.*

De acuerdo con Cortina y Martínez-Navarro (2001) y con Hirsch (2013), este principio intenta responder preguntas básicas como ¿qué es lo más justo y qué es prioritario cuando no hay recursos para atender las necesidades de todos?, ¿Quién debería recibir ciertos beneficios y minimizar los riesgos posibles? Este es el principio más reciente en la conciencia médica y social, pues en un contexto actual en el que los recursos son escasos y

limitados, en donde existen necesidades amplias y variadas, es necesario definir criterios para administrar estos recursos de manera justa.

Ambos autores plantean que el principio de justicia puede interpretarse de distintas maneras de acuerdo a la concepción filosófica que se adopte, ya sea la liberal, la socialista, la anarquista, etc. pero en todas ellas parece haber un grado de convergencia que permite hablar de un mínimo decente (decent minimum término utilizado por los bioeticistas anglosajones). Este término se refiere a un “cierto tipo de acuerdo social que obliga al Estado a garantizar unos niveles elementales de asistencia sanitaria a toda la población, dado que no sería justo desatender ciertas necesidades primarias de salud de los ciudadanos” (Cortina y Martínez-Navarro, 2001, p.167).

Por su parte Hirsch (2013) retoma a Hortal (2010) y presenta las siguientes características del principio de justicia:

1. Tiene que ver con un sentido social de la profesión pues el colectivo profesional se responsabiliza ante la sociedad de los bienes y/o servicios que pretende promover, siendo así un compromiso a favor del bien público.
2. Considera el significado de los bienes o servicios que brinda cada profesión en su contexto.
3. Respecto al desempeño profesional público y privado, tiene que ver con el asunto de quién puede pagar o no, el servicio que solicita.

Es un deber de la justicia respetar la dignidad y los derechos del beneficiario o usuario de determinados bienes o servicios profesionales. La justicia, en términos de dar a cada ser humano lo que le corresponde puede darse ya sea por contrato, por mérito, por participación proporcional o por ley y por lo tanto no puede menos que hacer referencia a los bienes, males y derechos de los que hablan los otros principios (Hortal, 2002).

Bermejo (2002) en Hirsch (2013) argumenta que en el principio de justicia están presentes tres protagonistas: los usuarios que reclaman cierto bien o servicio, el profesional que necesita determinados medios para ofrecerlo y los responsables públicos que representan a la sociedad y buscan establecer un equilibrio entre las necesidades, exigencias y expectativas de todos. Es relevante mencionar que quienes reciben los bienes y servicios deben tener presente que dependen de las capacidades de las instituciones para satisfacer esas necesidades y demandas.

Toda profesión se ejerce en un espacio público o privado y con recursos propios o ajenos. La justicia tiene que ver con dar a cada ser humano lo que le corresponde, pero en el ejercicio profesional, cada prestador de bienes o servicios debe compatibilizar o jerarquizar las demandas plurales y al mismo tiempo cumplir con los compromisos que contrae con las empresas, organizaciones o instituciones en las que participa, pero siempre con criterios de justicia. Es imposible dar razón a todas las personas en sus necesidades y demandas, hay conflictos que surgen al momento de querer priorizar quién debe recibir los escasos recursos con los que se cuenta. Los criterios de justicia que se utilicen, podrán estar basados en leyes, códigos deontológicos o en la negociación colectiva (Hotal, 2002).

Para que los profesionales sean justos en sus decisiones y en sus actuaciones, tendrían que ser leales a las condiciones sociales en las que ejercen su profesión y asumir con responsabilidad su propia función en la sociedad. Se puede caer en corrupción o malversación, pero es en donde retoma singular importancia el tema de la ética pues brinda los elementos para reflexionar sobre ello y brindar un servicio bueno y justo que promueva una vida humana plena.

No todas las profesiones tienen las mismas obligaciones de justicia y no a todas las profesiones les afectan los mismos criterios de justicia para atender los problemas sociales. Cada profesión debe plantearse en qué contribuye al bien común y cómo se puede ser responsable a la hora de asignar prioridades y distribuir los recursos, dando prioridad a los más desfavorecidos económica, física o socialmente, como los son los pobres, las mujeres o las personas con discapacidad.

Como último punto de este apartado, cabe precisar que en esta investigación se aborda el tema de la ética de principios por el margen que da su condición de universalidad, en la que los juicios y decisiones morales se dan con base en la beneficencia, la no maleficencia, la autonomía y la justicia, que en la ética profesional del docente puede orientar las prácticas educativas a favor de la inclusión. A diferencia, por ejemplo, de la ética del cuidado, en la que interesa es atender a “la otra persona” en sus circunstancias y necesidades concretas, pudiendo dejar fuera al resto de las personas que también requieren apoyos específicos. Esta mirada quedaría al margen de lo que señala Rawls en la justicia igualitaria, ya que se habla desde un punto de vista más universal y no sólo en las relaciones existentes o en círculo o contexto propio, como menciona Etxeberria (2005).

Ante esto, Etxeberria (2005, p.158) habla de una cuestión delicada desde el punto de vista ético, “¿debo atender a las personas porque lo necesitan – aclarando que es na necesidad real- o porque tienen derecho a ello?”. Desde la teoría de la justicia afirma que tenemos derecho a que se nos garanticen circunstancias equitativas, asumiendo la responsabilidad de quien requiere los apoyos y quien los da, en cambio, la ética del cuidado parte de la necesidad del otro, pudiendo caer en un paternalismo y limitación de su autonomía. Este autor menciona, como una posibilidad, articular la justicia y el cuidado para no universalizar o individualizar las relaciones con las personas que pudieran tener una necesidad particular.

2.2.4 Ética profesional.

En apartados anteriores expusimos el tema de la ética, la moral y la ética aplicada. Como hemos planteado, la ética de las profesiones o ética profesional, es considerada como una ética aplicada (Hortal, 2002) pues cada una de las actividades sociales tiene sus propias exigencias morales y define los valores que la rigen. Así lo argumenta Etxeberria (2005) lo que supone un “pleno enraizamiento de la reflexión y las propuestas morales en lo que constituye específicamente a cada profesión y en el marco social de las mismas” (p.195). De esta forma se considera a la ética profesional como una condición de posibilidad y realización del bien social y la justicia.

De acuerdo con Cortina (2000), la profesión puede ser entendida como una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad.

Hortal (1996, 2002) plantea que, para que una profesión sea llamada como tal, es necesario que tenga una función social específica, una dedicación estable, que sea considerada como medio de vida, que se cuente con un cuerpo específico de conocimientos, que exista una transmisión de estos conocimientos de forma institucionalizada y que exista un control de los profesionales sobre el mismo ejercicio profesional. Complementa diciendo que las profesiones son aquellas actividades ocupacionales en las que de forma

institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad, por parte de un conjunto de personas, es decir, los profesionales, que se dedican a ella de forma estable, obteniendo de ellas su medio de vida, formando con los otros profesionales (colegas) un colectivo que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión y acceden a ella tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión.

Este mismo autor retoma a MacIntyre para precisar la diferencia entre los bienes intrínsecos, que se refieren a la adecuada realización de la práctica profesional, y los bienes extrínsecos que son las recompensas económicas, de poder y prestigio que se relacionan con cada profesión.

Por su parte, Cobo (2003) considera que es una actividad que ocupa de forma estable a un grupo de personas en la producción de bienes o servicios necesarios o convenientes para la sociedad pues las profesiones entrañan una función social, con cuyo desempeño obtienen esas personas su forma de vida. Una actividad que se desarrolla mediante unos conocimientos teóricos y prácticos, competencias y destrezas propios de ella misma, que requieren una formación específica (inicial y continua), regulada por lo general social o legalmente y que deben utilizarse con ética profesional, esto es, con un uso adecuado, responsable, respetuoso con los derechos humanos y acorde con la justicia. La ética profesional se centra en el tema del bien, es decir, qué es bueno hacer en una profesión, al servicio de qué bienes está una profesión y cuál es el tipo de bien que tiene como finalidad (Hortal, 2002).

Retomando a López Calva (2013, p.43) es necesario:

Comprender la relación estructural y dialógica entre ética y profesión...de tal forma que pueda afirmarse que toda profesión se ejerce desde una visión ética, y que toda visión ética conlleva una definición de lo que es una profesión y un buen profesional.

Hirsch (2013) sugiere responder algunas preguntas básicas que cada profesión debería hacerse para definir su propia finalidad como profesión: ¿Qué bien o servicio produce? ¿Para quién son producidos estos bienes o servicios? y ¿De qué manera los producen? Estas preguntas orientan las reflexiones que deben hacerse quienes trabajan la ética y los profesionales como expertos en la materia, pues es necesario tener ambas

miradas para poder llegar a planteamientos mejor fundamentados sobre la ética profesional de cada actividad.

Tal como se señala en líneas anteriores, se reconoce la importancia que tiene para el ser humano el ejercicio de una profesión, los valores, principios y la condición ética que en ello está presente, pues se considera como una de las actividades más importantes que el ser humano realiza y que conforma su dimensión profesional. Además de ejercer una profesión para buscar un bien o beneficio propio, resulta indispensable resaltar su función social pues sin duda se ejerce una profesión con la finalidad de brindar un beneficio a la sociedad en búsqueda de un bien común. O como menciona Etcheberria (2005), la actividad profesional debe estar motivada y vivenciada por actitudes éticas personales, sin embargo, no debe ignorar la evaluación ética de su impacto social y lo que ello significa para el compromiso profesional tanto en lo personal como en lo colectivo.

Las ideas anteriores se pueden complementar si se mira la actividad profesional como un compromiso de la persona con su propio proyecto vital y como base de la confianza que la sociedad deposita en el trabajo de los profesionales, que tienen una responsabilidad en la comunidad (Martínez-Navarro, 2006). En este sentido, cabe resaltar que existen distintas profesiones cuyo interés por el beneficio de las personas, o por buscar el bien común, es mucho más evidente que en otras profesiones, tal es el caso de los médicos, los políticos o los docentes pues su actividad diaria tiene un impacto en el beneficio y bienestar de otros seres humanos tanto en la promoción de la salud como del bienestar y la cultura.

Con base en lo planteado, se puede decir que la docencia tiene las características para poderse definir como profesión, pues los docentes prestan un servicio a la sociedad, con ese servicio obtienen su modo de vida, pasaron por un proceso de formación que los acredita como tales y pertenecen a un grupo, sector o gremio de profesionales que ejercen la misma profesión. Sus bienes internos son la transmisión de la cultura y la formación de las personas, y sus bienes externos, como sucede en otras profesiones, son el reconocimiento, el poder y el dinero.

Por su parte López- Zavala (2011) afirma que la acción docente no consiste en repetir un catálogo de buen comportamiento, sino que es, principalmente,

La traducción de los principios éticos en normas y valores para enseñar bien los contenidos académicos, organizar bien la vida áulica institucional, así como tener

presente que los seres humanos necesitan formarse bien en la escuela, entendiendo que al egresar no sólo van al mundo del trabajo, sino, además, a la vida social, familiar y política (p.7).

Martínez-Navarro (2010) retoma a Cortina (1997) y resalta algunos rasgos de las profesiones en general que se aplican a la profesión docente:

- 1) Una profesión es una actividad humana social mediante la cual se presta un servicio específico a la sociedad y se presta de forma institucionalizada. Este mismo rasgo lo tiene la profesión docente desde sus inicios. La enseñanza es una actividad socialmente establecida que ofrece el servicio de la docencia y este servicio se presta de forma institucionalizada.
- 2) La profesión generalmente es vista por la sociedad como una vocación que se hace con generosidad y desinterés. La enseñanza es una profesión que puede considerarse altamente vocacional.
- 3) En las profesiones en general se espera que no ejerzan su actividad únicamente con fines de lucro sino también como un servicio de calidad a la comunidad. En el caso de la enseñanza, la sociedad espera de los docentes se entreguen a su tarea con entusiasmo y altura moral, proporcionando de forma honesta la mejor formación posible para sus estudiantes buscando así tanto recompensas materiales por su trabajo, como recompensas morales.
- 4) Los profesionales ejercen su profesión y de ello obtienen su medio de vida. En la docencia este rasgo es muy evidente, pues muchos de los profesores tienen una dedicación exclusiva a esta actividad, aunque algunos otros la combinan con otra.
- 5) Todos los profesionales de un área conforman un colectivo que busca tener un control monopolístico sobre el servicio que prestan en la sociedad. En la práctica profesional docente se requiere generalmente de un título que avale que se está preparado para ello, aunque en algunos casos puede darse que un profesional de otra área imparta clases y ejerza la docencia si contar con este documento.
- 6) Para poder tener una actividad profesional se requiere de una preparación teórica y práctica mediante estudios avalados para ello y que brindan una certificación para que se pueda ejercer su profesión. En la docencia se requiere una formación previa y una

formación permanente de actualización que permita ejercer la actividad profesional con la preparación necesaria para ello.

7) Los profesionales en general reclaman un ámbito de autonomía en su profesión, lo que en la enseñanza podría llamarse libertad de cátedra.

8) Los profesionales deben asumir su responsabilidad por los actos y técnicas de su propia profesión. En la docencia corresponde a la responsabilidad docente en la que debe haber disposición para dar cuenta de su trabajo ante autoridades y beneficiarios.

Estos puntos claramente explican cuáles son las características que hacen que un docente pueda ser llamado profesional, aunque en una sociedad tan plural como la nuestra, no es posible tomar estos puntos de forma tan general pues, como es el caso de esta investigación, hay requerimientos específicos de la práctica docente que deben atender profesionalmente a la diversidad de las aulas. Martínez-Navarro (2010) habla de cuestiones interculturales, pero no quedan fuera, por ejemplo, las personas con alguna discapacidad que participan de los espacios formativos áulicos.

De acuerdo con Martínez-Navarro (2010), en el ámbito de la ética de la docencia existe una gran cantidad de normas jurídicas o códigos deontológicos que regulan el trabajo del profesor, pero también se puede “apelar a la conciencia moral del profesional docente para que ejerza su profesión del modo más ético posible” (p. 32), es importante no perder de vista que la auténtica orientación moral no la proporciona ningún código sino la conciencia personal, pues cada sujeto ha de analizar la situación y decidir qué es lo más correcto o acertado moralmente. Las normas, códigos, reflexiones éticas y otros recursos pueden ayudar al desarrollo ético del docente, pero no eximen de tomar decisiones a diario, decisiones de las que es responsable ante sí mismo y ante los otros.

Este mismo autor retoma los planteamientos de Walzer (1983) y menciona que otra de las características de la práctica profesional docente, es que esta toma un carácter de intermediario entre los padres del estudiante y la sociedad en general. Al profesor le corresponde transmitir, a nombre de la sociedad, unos saberes que han sido valorados como necesarios para la supervivencia y prosperidad de la humanidad y que, en principio, no pueden ser transmitidos por la familia o algún otro miembro de la comunidad. Ante esa necesidad, surge la figura del docente que debe apuntar a ciertos rasgos básicos que definen

la enseñanza como una actividad social que busca actuar como mediadora crítica y cuya intención es formar individuos capaces, hacerlo de forma justa, con responsabilidad y regulación social, teniendo en cuenta la gradualidad necesaria para cada etapa de desarrollo y teniendo la especialización para hacerlo y hacerlo desde una postura ética.

Las principales relaciones que constituyen la profesión docente son: en primer lugar, la relación que existe en un docente consigo mismo, es decir, se da una relación persona-profesión que es una cuestión ética. En segundo lugar, se da la relación entre el profesor con su contexto ético-político en el que está inserto como persona, como ciudadano y como profesional y en la que se reconoce la ética cívica. La tercera relación es la que se da entre el profesor y sus estudiantes, la cual constituye la clave de la ética profesional de los profesores (y esta relación se vincula con la relación pedagógica). La cuarta consiste en la relación que se da entre el docente y el currículum (qué hay que enseñar, por qué, cómo debe enseñarse, cuándo, con qué recursos, etc.) y con las leyes vigentes que condicionan su labor. En quinto lugar, está la relación con el equipo pedagógico del centro y en sexto lugar la relación con los padres o tutores y con la comunidad local. Por último, está la relación con la institución docente que incluye a quienes ejercen cierto poder sobre el profesor como son, por ejemplo, los directivos.

Estas siete relaciones planteadas por Martínez-Navarro (2010), se presentan a manera de gráfico de la siguiente manera (ver figura 2).

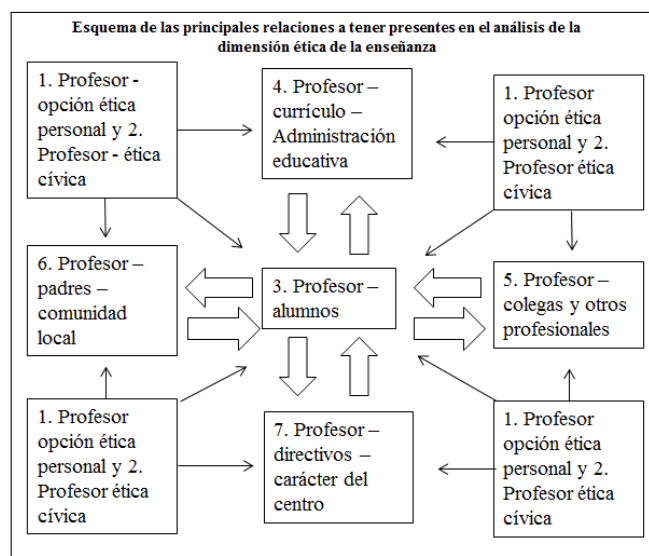


Figura 2. Dimensión ética de la enseñanza.

Fuente: Martínez-Navarro (2010, p. 137)

En la relación que existe entre el docente y su contexto, es importante mencionar que, en la sociedad actual, que Martínez-Navarro (2010) describe como abierta, pluralista, y democrática, se declara que hay que realizar los valores de la ética cívica, respetando los derechos humanos básicos de tal forma que sea reconocida la dignidad de cada persona y tenga la posibilidad de desarrollar una vida plena. De este modo el profesional de la docencia se encuentra frente a dos tipos de ética: una en la que tiene sus propias creencias morales que atienden a una ética de máximos y otra en la que el profesor se adhiere a una ética cívica compartida en la que se han establecido ciertos valores para la convivencia y que, como profesional, se compromete a respetar. Las demás relaciones del docente se acomodan a esta ética cívica, pero se debe tener en cuenta que el profesor es también un ser humano y un ciudadano que no puede dejar fuera del aula sus propias creencias morales. Cabe resaltar que, aunque todos los profesores respeten la ética cívica, cada uno de ellos tiene una distinta actitud moral: algunos procuran más la libertad, otros la igualdad o algunos más la solidaridad.

En la relación que se da entre profesor y alumno es evidente que hay una desigualdad de hecho, es decir de saber y de poder, sin embargo, eso no impide que el profesor deba tomar una actitud de igualdad moral, que consista en tratar al alumno con respeto y consideración con los que merecen ser tratados al ser personas. Adoptar esta actitud de igualdad moral

Implica que el profesor ha de tener muy presente el imperativo categórico kantiano que ordena tratar a las personas como fines en sí, y nunca solamente como medios, esto es, no se les debe instrumentalizar. De ahí que esté éticamente prohibido que el profesor trate con desprecio, altanería, manipulación, discriminación arbitraria, etc. a cualquier alumno, y en general a cualquier persona (Martínez-Navarro, 2010, p.149).

Esta idea es importante presentarla como una forma de mirar la conducta del profesor respecto a la relación que tiene con sus estudiantes, pero se considera desde una perspectiva más amplia y reflexiva y no como prohibiciones o normas rígidas como lo plantea Hortal (2002).

La docencia es una de las profesiones de ayuda que, a diferencia de la medicina o la abogacía, no trabaja con personas en lo individual, sino que generalmente se trabaja con

ellos en grupo. Por lo tanto, el docente debe establecer estrategias de enseñanza para todos y bajo esas consideraciones, la relación del profesor con el grupo es clave y decisiva para el logro de los bienes internos de la enseñanza. Con base en lo anterior, Martínez-Navarro plantea la pregunta “¿Qué actitudes éticas ha de adoptar el profesor ante su grupo de alumnos con el fin de crear en el aula el clima de convivencia y aprendizaje más fructífero?” (2010, p.153). Esta pregunta ayuda a reflexionar sobre el rol ético que tiene el docente en un proceso de enseñanza y aprendizaje grupal en el que, sin duda, están presentes las diferencias entre unos y otros estudiantes.

Siguiendo los planteamientos de este mismo autor, la enseñanza lleva implícita la tarea de evaluar, acreditar y facultar al alumnado, pues uno de los bienes internos es preparar a los estudiantes para que sean buenos profesionales y buenos ciudadanos como personas críticas, creativas y solidarias. Esto significa que los docentes califiquen como aptos o no aptos, dando fe de que ciertos alumnos han desarrollado determinadas capacidades y que otros aún no las desarrollan. La tarea de evaluar que deben realizar todos los profesores, es una tarea compleja y que, sin duda, lleva a los docentes a cuestionarse y a afrontar ciertos dilemas al respecto, pero es la forma en la que se acredita que se esté dando un proceso de enseñanza aprendizaje, pues no solo se necesita saber si el alumno aprendió o no, sino si el profesor enseñó, o no lo hizo.

Otro tema importante relacionado con el anterior, es la clasificación y expulsión de estudiantes del sistema educativo. En este sentido surgen preguntas como la siguiente:

¿Es justo, es éticamente correcto, que los resultados de las evaluaciones en la enseñanza sean el mecanismo por el cual las personas van siendo etiquetadas como capaces o no capaces, como triunfadores o como fracasadas, como prometedoras o como decepcionantes? (Martínez-Navarro, 2010, p.110).

Esta pregunta es un ejemplo claro de que existen situaciones dilemáticas en el aula que tienen que ver con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que llevan al docente tomar decisiones para ejercer su labor profesional de una forma ética y alineada a determinados principios personales y principios fundamentales como lo son el de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. El conflicto se vuelve aún más complejo si en el grupo se encuentra un estudiante con discapacidad, pues un docente puede llegar a cuestionarse si es justo evaluarlo al igual que el resto de sus compañeros o de

qué manera debe modificar su práctica docente para promover la autonomía de sus estudiantes.

2.2.5 Ética profesional docente y ética de principios.

En términos de ética profesional, no se puede dejar de lado el fin último de la actividad docente que es la enseñanza, considerada como se ha venido explicando en líneas anteriores, como una actividad humana que está socialmente establecida y que ofrece el servicio específico de la docencia.

La docencia se considera como una práctica profesional porque cumple con los siguientes criterios: presta un servicio a la sociedad, es una actividad que hacen los profesionales dedicados a ello de forma estable y de ello obtienen su medio de vida, para ser docentes deben haber pasado por un proceso de formación que los prepare para esa actividad y les permita ejercerla de forma legal y pertenecen a un colectivo que busca el monopolio de esa profesión, como lo es el magisterio. El bien intrínseco de la práctica docente es que los estudiantes aprendan y el ejercicio éticamente responsable de esta práctica profesional le implica al docente ciertos deberes y responsabilidades, como es el de la enseñanza, que consiste en brindar la ayuda necesaria para que el estudiante aprenda, y la segunda, es que esto supone haber aprendido lo que enseña y haber tenido determinada formación como un profesional de la educación (Hortal, 2000).

Anteriormente se describieron los principios de la ética profesional: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, y aunque se mencionaron en relación a la bioética o a cuestiones específicas de cualquier actividad profesional, es necesario precisar cómo es que se relacionan con la práctica profesional docente.

Respecto al principio de beneficencia en la docencia, Hortal (2000) considera que los profesores buscan transmitir conocimientos, estimular el aprendizaje, fungir como acompañantes y guías en el desarrollo de habilidades y actitudes contribuyendo de esta manera, no solo al crecimiento intelectual, sino al ámbito personal de los estudiantes. En una idea más amplia de la función docente, Hirsch (2013) retoma a García – López, Jover y Escámez (2010), quienes afirman que la meta social de la docencia es la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas, lo cual precisa un bien propio de la profesión

docente. Los docentes requieren asumir el principio ético de beneficencia al hacer el bien desde la vida académica, como docentes y como investigadores tal como afirman Hortal (2002), López – Zavala y Solís (2011) y Hirsch (2013).

Respecto al principio de no maleficencia, Hirsch (2013) comenta que este principio se utiliza en mayor medida en las ciencias médicas y ciencias de la salud, pero es relevante en todas las profesiones, incluso en la profesión docente.

En cuanto al principio de autonomía en la docencia, Hortal (2000) considera que existe una evidente falta de simetría entre el profesor y sus estudiantes. Tal como se mencionó anteriormente en la descripción de este principio, es posible caer en el paternalismo y más aún en el ámbito de la docencia, pues puede considerarse al estudiante como mero receptor de la docencia y limitar su participación activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje. El principio de autonomía debe promover que el estudiante pueda ejercer por sí mismo su autonomía con un total ejercicio de sus derechos, capacidades y responsabilidades.

El principio de justicia, en relación con el ámbito de la práctica profesional del profesorado, es un tema sumamente importante si la educación y la enseñanza son consideradas como un instrumento poderoso y necesario para la promoción de la movilidad, el ascenso social, la adquisición, la conservación o la pérdida del estatus, o incluso, como generadoras de desigualdad y marginación social. Esto no significa que las escuelas y los profesores tengan toda la responsabilidad de generar una sociedad igualitaria y libre, pero es necesario reconocer su papel en el logro de una sociedad más justa (Hortal, 2000).

Hortal (2000) plantea que el principio de justicia en el ámbito de la docencia, tiene que ver con que el profesor y el estudiante, como profesional y destinatario, asuman su propio rol y cumplan con su deber. En ese ámbito es importante situar las obligaciones y los derechos que tienen los profesores y las obligaciones contractuales que adquieren con la institución en la que participan.

Una ética basada en los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, constituye un referente indispensable en el campo de la ética profesional de los docentes, más aún, cuando su labor se relaciona con la inclusión de estudiantes con alguna desventaja física o social

Pues a pesar de su nivel de abstracción y generalidad, se ha vuelto un ámbito de orientación para interpretar la toma de decisiones de carácter ético, especialmente en el caso de dilemas y en la búsqueda de aminorar las conductas no éticas que se han vuelto frecuentes en las instituciones y en las organizaciones (Hirsch, 2013, p.110)

A continuación, presentamos el apartado de problemas, conflictos y dilemas éticos. En un primer momento abordamos el tema de los conflictos y dilemas desde lo que Martínez-Navarro (2010) retoma de Colnerud (1996), un investigador suizo que en los años 90's trabajó el tema de los conflictos éticos en la profesión docente. En un segundo lugar, los dilemas respecto a la discapacidad, incluyendo lo trabajado por autores como de Minow (1990) investigadora estadounidense que plantea el dilema de la diferencia en función del estigma; Artiles (1998), otro investigador estadounidense que ha abordado el tema del dilema de la diferencia respecto a los grupos minoritario o como él les llama, grupos de diferentes y Norwich (2008), un investigador del Reino Unido que plantea el dilema de la diferencia en ámbitos escolares y áulicos relacionados con procesos de identificación, ubicación y currículum de los estudiantes con discapacidad.

2.3 Conflictos y dilemas en la inclusión de personas con discapacidad.

2.3.1 Los docentes como profesionales éticos.

Como punto de partida, retomamos lo planteado por Yurén (2005), por un lado, el reconocimiento del docente como un profesional ético o *ethos* profesional y, por otro, el hecho de que como profesional ético puede tener experiencias de desajuste o desestructura que le provoquen tensiones en su práctica docente. De acuerdo con esta autora la ética profesional se refiere a “un conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones de los profesionales que han sido establecidos explícita o tácitamente como válidos” (p.38) y esto supone que en el profesional se dé un proceso de internalización de valores o pautas que le ayudan a definir lo que está permitido o lo que está prohibido y lo que debe hacer o no debe hacer. Si se modifica esa eticidad internalizada del profesional o la motivación y el cuidado de sí (desde la autorregulación y el ideal al que aspira), se generan tensiones que desestructuran sus creencias, actitudes e intenciones. Estas tensiones

pueden generar crisis en la identidad del profesional y, por ende, su resolución repercute en el tipo de actividad que desarrolla como profesional, en este caso, como docente.

Como menciona Etxeberria (2005, p. 185)

El agente moral mantiene un debate consigo mismo para formularse los problemas, las oportunidades, las orientaciones, las razones de su obrar. Con frecuencia este debate no es explícito, a veces se rehúye consciente o inconscientemente [...] El debate deliberativo se hace más explícito cuando varias alternativas (hacer esto o lo otro, hacer algo o no hacerlo) se nos presentan como posible.

Estas orientaciones permiten comprender que en la práctica profesional docente pueden darse estas tensiones y pueden surgir dilemas en ese ejercicio de su práctica. Cabría precisar que cada docente es un sujeto único y particular y por ello los dilemas surgen de distinta manera dependiendo del tipo de problemática a la que se enfrenta.

Los obstáculos, conflictos y dilemas que se presentan en la práctica docente pueden surgir por distintas cuestiones y tienen distintas implicaciones para cada profesor que las vive.

2.3.2 Problemas, tensiones, conflictos y dilemas.

Como punto de partida conviene distinguir las limitaciones, obstáculos o barreras, las tensiones y los conflictos de los dilemas éticos que pueden surgir en la práctica docente.

Gran parte de la literatura que aborda el tema de los dilemas éticos, proviene del área del trabajo social. Autores como Banks y Williams (2005), Dolgoff, Harrington y Loewemberg (2012), Ballesteros (2009) y Bermejo y Belda (2006), han distinguido y analizado dificultades éticas y dilemas a los que se enfrentan los trabajadores sociales como profesionales que generalmente se encuentran en situaciones difíciles que les llevan a tomar decisiones que requieren de procesos deliberativos más complejos.

Banks y Williams (2005) mencionan que, en las investigaciones realizadas con practicantes de trabajadores sociales, fue necesario considerarlos como agentes morales y sus reacciones, razones, motivos y emociones fueron parte fundamental para analizar los dilemas que afrontaban en su práctica profesional. Estos autores presentan los siguientes conceptos estableciendo sus diferencias para poder distinguirlos:

- Asunto ético (*ethical issue*): implica situaciones que tienen una dimensión ética pero no requieren de una toma de decisiones. Por ejemplo, cuando a un trabajador social se le indica administrar un medicamento a un paciente al que ella cree que le acentúa la enfermedad, pero no puede decidir al respecto.

- Problema ético (*ethical problem*): se refiere a situaciones más difíciles o complejas donde debe tomarse una decisión, pero es muy claro qué se debe elegir. Por ejemplo, cuando un trabajador social decide respetar la decisión de una persona que ha ingerido alcohol antes de irse a su casa a pesar de los riesgos que implica y de que sus amigos piensen que no es seguro, pues considera que era la única decisión que podía tomar.

- Dilema ético (*ethical dilemma*): tiene que ver con situaciones en las que la toma de decisiones es compleja y difícil, ya que hay dos alternativas que son igualmente desfavorables y no se sabe cuál opción sería la mejor. Se afirma que ninguna situación se convierte en un dilema por sí misma, sino que somos los sujetos quienes construimos los dilemas.

Otra caracterización hecha por Foot (2002), citado por Banks y Williams (2005), es que para saber que realmente estamos frente a un dilema debe tenerse evidencia a favor y en contra sobre lo que puede hacerse al tomar determinada decisión. Generalmente, se requiere tiempo para analizar alternativas y tomar la decisión que sea la que afecte en menor medida que la otra que, podría decirse, buscar evitar hacer un mal o daño a alguien con la decisión que se tome. Otro elemento importante para saber si es un problema o si es un dilema, es analizarlo no como la dificultad en sí misma, sino a partir de lo que significa esa situación para el sujeto. La decisión que se hace implica violar o romper un requerimiento moral o un principio en la que podría sentirse un remordimiento con la decisión tomada

Por otro lado, autores como Berjemo y Belda (2006) y Ruíz-Cano *et al.*, (2015) mencionan que una limitación, obstáculo o barrera se refiere a una situación práctica en la que la toma de decisiones depende más bien de las herramientas, medios o apoyos con los que se cuenta para su resolución. Mientras que, un dilema da cuenta de una contraposición de valores morales y requiere de un proceso deliberativo para su resolución. Los dilemas éticos no son problemas que pueden resolverse desde el enfoque científico o técnico,

porque tienen que ver con discernimientos sobre aquellas acciones más recomendables o aceptables necesarias para atender una situación problemática (Etxeberria, 2005).

2.3.3 Conflictos éticos en la práctica docente.

De acuerdo con Martínez-Navarro (2010), en la conducta ética de los profesores pueden generarse dilemas, conflictos, tensiones o contradicciones. Retoma la investigación realizada por Colnerud en 1996, quien identificó diversos tipos de conflictos éticos que perciben los profesores: (a) el margen de libertad que el profesor debiese reconocer en sus estudiantes; (b) el conflicto entre las convicciones éticas del docente y lo que la institución le exige y (c) tener conocimiento de malas prácticas que tienen algunos colegas y no saber qué hacer al respecto. Claro que para encarar o afrontar estos conflictos éticos, el primer paso es reconocerlos como tales.

Colnerud propone cinco normas éticas que, aunque se relacionan entre sí, conviene separar para explicar el origen que tienen algunos conflictos éticos en los que pueden analizarse las circunstancias del contexto y la responsabilidad personal del docente:

1. Normas éticas interpersonales: que forman parte de las propias convicciones éticas básicas. Entran en juego valores importantes como la seguridad de los alumnos o el respeto a su dignidad. Estas normas tienen subcategorías: protección contra daños, respeto a la integridad del otro, respeto a la autonomía del otro, trato justo y veracidad.
2. Normas profesionales internas derivadas de la tarea: son normas que se relacionan con las metas de la educación, por ejemplo, la norma que obliga a fomentar el desarrollo de habilidades de expresión en el estudiantado o las que obligan a enseñarles el trabajo y la cooperación entre ellos.
3. Normas institucionales particulares: son normas que las instituciones y el gobierno establecen para organizar el sistema educativo, por ejemplo, el uso de exámenes para evaluar el conocimiento de los alumnos o el uso de un uniforme diario en la institución.
4. Normas de conformidad social: estas normas no se explicitan claramente, sin embargo, los profesores las aceptan o las siguen. Por ejemplo, la lealtad entre

compañeros, hablar sobre política en la institución o apoyar las críticas de los alumnos hacia otro profesor.

5. Normas autoprotectoras: algunos de los profesores establecen ciertas normas en el trato con los estudiantes, por ejemplo, que un profesor decida no responder a llamadas de padres fuera del horario establecido.

Colnerud plantea que los docentes suelen tener más conflictos del tipo 1 en los que sus convicciones éticas se enfrentan y las situaciones en las que se vulneran o ponen en peligro ciertos valores básicos. Un ejemplo, es que los docentes dudan entre decir toda la verdad a los padres u ocultarles información, sabiendo que podría haber represalias de algún tipo o podría quedarse con una sensación de mala conciencia por no haber sido totalmente sincero con ellos.

En esta investigación realizada por Colnerud, se presenta un listado de las condiciones estructurales de la enseñanza que provocan conflictos éticos y que es necesario mencionar como ejemplos de conflictos profesionales del docente:

1. Los profesores trabajan con alumnos en grupos grandes en los que se pueden producir conflictos éticos, debido a que surgen ciertas exigencias por lograr un trato justo, por respetar la integridad de los alumnos y su relación con otros o porque no se les pueda dar un trato y seguimiento individual a cada uno de los estudiantes.
2. Los profesores llevan a cabo una función diferenciadora en la institución, lo que provoca ciertos conflictos éticos en relación al bajo rendimiento. Por ejemplo, poner una baja calificación puede desanimar al estudiante y obstaculizar sus aprendizajes posteriores, sin embargo, no resulta justo asignarle una nota más alta que por su desempeño no merece.
3. Los profesores llevan a cabo la socialización correspondiente a la escolarización, es decir, educan a los hijos de otras personas y esto genera conflictos éticos. Por ejemplo, los profesores dudan si deberían hablar sobre política, sexualidad o religión con sus estudiantes siendo que estos temas son complejos por ideología familiar.
4. Los profesores no sólo son responsables del presente de los alumnos, sino también de su futuro, situación que también hace que surjan conflictos éticos. Un ejemplo sería usar más las tecnologías y restar tiempo a la lectura, escritura o los debates.

5. La relación de los profesores con los alumnos se caracteriza por una proximidad institucionalizada y en ello pueden también surgir conflictos éticos, porque los profesores perciben ciertas necesidades de los alumnos y les generan cierta responsabilidad moral por hacerles el bien o protegerlos de algún daño, pues dudan de hasta qué punto pueden intervenir.

6. Las normas sociales de compañerismo exponen a los profesores a un conflicto ético con su propia conciencia, pues la lealtad institucional les impide defender a los alumnos frente a otros profesores.

Colnerud también aporta elementos sobre la manera de afrontar estos conflictos; argumenta que es necesaria una actitud de razonabilidad que equivale a sostener sus propias creencias con convicción y argumentos, así como con apertura y disposición de dejarse convencer por argumentos mejores que le lleven a realizar un proceso deliberativo para encontrar la solución más idónea. Aunque en esta investigación no se analizan los procesos deliberativos, es importante tener en cuenta que son una parte importante en la superación de los conflictos.

En los diferentes tipos de conflictos expuestos, no se percibe de manera explícita el tema de los principios éticos, sin embargo, al vincularlos con esa postura, puede verse de fondo la búsqueda de los profesores de brindar un beneficio a los estudiantes o de evitarles algún daño, de respetar su autonomía o de tener un trato justo con todos ellos.

Una de las principales razones de la existencia de conflictos éticos, es sin duda la enorme complejidad que llevan consigo juicios de valor (Martínez- Navarro, 2010), ya que debido a la multiplicidad de factores que inciden en la conformación de esos juicios, se generan discrepancias entre las personas y dudas en las conciencias de cada una. Por ello, dentro de este tema, es necesario hablar sobre la complejidad de las valoraciones o juicios de valor que se presentan en los conflictos de carácter ético.

Martínez-Navarro (2010) menciona distintos tipos de valoraciones que pueden darse de forma positiva o negativa: valoraciones en las sensaciones (placentero/doloroso), utilitarias y técnicas (eficaz/ineficaz), estéticas (bonito/feo), económicas (costoso/barato), vitales (sano/perjudicial), intelectuales (verdadero/falso), morales (bondadoso/malvado o justo/injusto) y religiosas (meritorio/pecaminoso). Esta distinción es necesaria para analizar los juicios de valor que se presentan en los conflictos de los profesores de esta

investigación, pues hay una pluralidad de concepciones dispares acerca de los criterios de valoración, percepción del estudiante y supuestos de cada uno de ellos respecto a su experiencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Las personas pueden asumir distintas posturas ante los conflictos que se les presentan (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992 en Fierro, Fortoul y Rosas, 2012), las cuales se sintetizan de la siguiente manera:

- Conflicto soslayado: considera situaciones conflictivas aquellas que en realidad no lo son.
- Conflicto que se alude: se acepta tácitamente la existencia del conflicto como una situación de fondo que nunca se aclara o se explicita.
- Conflicto que se redefine y se disuelve: se analiza y se modifica intencionalmente el contexto en el que el conflicto se presenta, de tal forma que tome otro rumbo y se diluya. El conflicto inicial no se soluciona, pero pierde la fuerza que paraliza las acciones.
- El conflicto se plantea, se analiza y se resuelve: se analiza el conflicto desde que surge en el contexto en el que se presenta, se negocia entre las partes afectadas y se toman las decisiones pertinentes para resolverlo.

Para esta investigación se pretende abordar el tema de los conflictos éticos desde una postura principialista, considerando como dice Hortal (2002, p.174) en que “el profesional que actúa éticamente tiene que cumplir con todos los principios en la medida en que las situaciones se lo permiten”. También, plantea que no es posible ser un profesional bueno, si no se es justo, es decir, si no se respeta a las personas o si no se hace el bien con competencia y responsabilidad con criterios de justicia. No obstante, reconoce que es imposible cumplir con todos los principios a la vez.

El que está por la beneficencia atenta contra la autonomía y cae en el paternalismo; el que apuesta por la autonomía puede entrar en conflicto con la no maleficencia; uno que anteponga la no maleficencia a cualquier otro principio tendrá, llegada la ocasión, que sacrificar y poner límites a la autonomía, a la beneficencia e incluso a la justicia (Hortal, 2002, p.175).

Analizar el ejercicio de los profesionales de la educación desde una perspectiva ética implica, entonces, ver más allá de lo práctico o técnico y analizar cómo es que se da el

proceso de la búsqueda del bien en el ejercicio de su profesión. En el ejercicio profesional docente, esta distinción debe darse en relación con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se vive en un salón de clases en el que interactúan los docentes, los estudiantes, los contenidos, las normas y políticas institucionales, los padres de familia.

2.3.5. El dilema de la diferencia en ámbitos educativos

Como se mencionó al inicio de este capítulo, para fines de esta investigación es importante abordar el tema de los dilemas en la inclusión de estudiantes con discapacidad, para ello se retoman los planteamientos de Minow (1990), quien define el concepto de dilema de la diferencia en función del estigma, Artiles (1998) y Norwich (2008), que tienen un largo recorrido trabajando el dilema de la diferencia en educación, y de López, *et al* (2010), que han retomado este tema para abordar la inclusión como una situación dilemática. Estas investigaciones se han realizado en Reino Unido, Estados Unidos y España.

La discapacidad surge de la interacción con el medio. De acuerdo con la OMS, hay tres niveles: deficiencia, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. De estos tres niveles y la relación en el medio se construyen las discapacidades. Los estudiantes con discapacidad, requieren ajustes y apoyos para ser incluidos y participar del derecho que tienen a tener una educación de calidad. Los profesores que participan en esta importante tarea, pueden encontrarse ante una situación de desequilibrio al no saber cómo atender a la diferencia (Norwich, 2008). Echeita (2010) afirma que, si bien se requiere de determinación y audacia para movilizar la inclusión educativa, se necesita igualmente de una alfabetización ética, pues son los valores y principios, como la igualdad en las diferencias, la equidad, la no discriminación o la responsabilidad, los que pueden llevarnos hacia el horizonte de una educación más inclusiva.

Minow (1990) plantea las siguientes preguntas sobre las cuales fundamenta el dilema de la diferencia: ¿en qué momento tratar a las personas de diferente manera enfatizó sus diferencias, las estigmatizó o las limitó? y ¿cuándo tratar igual a las personas generó la insensibilidad a las diferencias para estigmatizar o limitar a las personas? Esta autora hace un planteamiento interesante que permite analizar cuándo surgen las diferencias y cómo se dan los procesos de clasificación y distinción que hacemos los seres humanos al

reconocerla, pues el estigma de la diferencia puede surgir, ya sea al ignorar, o al prestar demasiada atención a determinada persona o grupo social. Se argumenta que las decisiones sobre educación, empleo, beneficios y otras oportunidades, no deben depender del origen étnico, la discapacidad, la raza, el sexo o la religión, sin embargo, negarse a reconocer estas diferencias puede hacer que continúen en una sociedad en la que unos grupos avanzan y otros no. Los problemas de desigualdad pueden verse exacerbados, tanto por tratar a los miembros de grupos minoritarios, como a los de la mayoría, de manera diferente, por lo que el dilema de la diferencia puede plantearse como una elección entre la integración y la separación, entre un trato similar y un trato especial o como una elección entre neutralidad y acomodación (Minow, 1990).

En el ámbito escolar, el dilema de la diferencia se refiere a:

La necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir (San Martín, 2011, p. 173).

La manera en la que se trata la diferencia en las instituciones educativas es un asunto, sin duda, ético y problemático, ya que promover acciones que atiendan las necesidades educativas especiales o no hacerlo, las resalta y enfatiza, por lo que deben tomarse decisiones entre integración y separación o entre un trato similar y un trato especial (Artiles, 1998; Minow, 1990). Esto sitúa a las instituciones educativas y a los docentes frente a paradojas o contradicciones, pues tal como mencionan López, *et al* (2010), una de las características de estos procesos de tensión y contradicción es su naturaleza dilemática y al estar presente la discapacidad, el dilema de la diferencia se amplifica.

Cabe destacar que, los dilemas que se presentan en el ámbito escolar no se resuelven en vacío, sino que son condicionados por distintos factores como son: las concepciones o creencias sobre el contenido del problema, el componente emocional, los valores individuales de quienes están implicados, los valores sociales, las políticas educativas, los recursos con los que se cuente, así como los valores de igualdad, reconocimiento, valoración de la diversidad humana y solidaridad (Duk y Murillo, 2016).

Norwich (2008) elabora tres formulaciones a partir del dilema de la diferencia:

a) Dilema de identificación, que se produce cuando la institución identifica a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, tienen una discapacidad o presentan una necesidad educativa especial y los trata como diferentes. Pero, la paradoja está en que, si estos aspectos no se reconocieran, no se les podrían brindar las oportunidades y los apoyos necesarios para su aprendizaje y desarrollo;

b) Dilema de currículum, que se origina cuando los estudiantes son identificados por su discapacidad o por alguna necesidad educativa especial y se les ofrecen las mismas condiciones para el aprendizaje que a los otros estudiantes, lo que hace reduce sus oportunidades de tener experiencias relevantes y adecuadas a sus necesidades individuales. Pero, si no se les ofrecieran las mismas condiciones que al resto, entonces correrían el riesgo de ser tratados de forma distinta o como estudiantes con estatus bajo, negándoles oportunidades y condiciones de equidad.

c) Dilema de ubicación o localización, que ocurre cuando a los estudiantes con discapacidad severa o moderada, que necesitan de una educación especial, se les incorpora a las clases regulares, en donde tienen menos posibilidades de acceder a servicios especiales y facilidades para su aprendizaje. Pero, el problema es que, si no son incluidos en un aula regular, se incrementan las probabilidades de que se sientan excluidos y que no sean aceptados por otros estudiantes.

Autores como Duk y Murillo (2016) amplían esta mirada mencionando 2 dilemas más, el primero respecto al agrupamiento y la conformación de grupos heterogéneos de trabajo en el aula, aunque pueda quedar en desventaja el estudiante con discapacidad, frente a grupos de trabajo separados por tipo de rendimiento o características de los alumnos, aunque esto no permita una participación con todo el alumnado. El segundo es el de la promoción, en el que se duda si poner una calificación aprobatoria a un estudiante que no tiene las competencias de acreditación de la asignatura para que pase al siguiente curso o si se asigna una calificación reprobatoria, que derivaría en repitencia y podría afectar la parte emocional.

Como hemos planteado, en la profesión docente se debe tener en cuenta que en la práctica cotidiana surgen distintos tipos de dilemas en los que no siempre se sabe cómo actuar, qué decisión tomar y si la decisión tomada fue la mejor. Al fomentar y promover espacios educativos inclusivos, los docentes deben afrontar la diversidad del estudiantado

en la que se reconocen las diferencias, pero con un perfil profesional ético cada vez más sólido, que sean capaces de reconocer que la enseñanza y el aprendizaje son los fines últimos de su profesión, que tengan claridad de que los destinatarios de su práctica profesional son todos y cada uno de los estudiantes, sin distinción o más allá de las diferencias, y que deben promover valores como la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro para promover su crecimiento como sujeto individual con un proyecto de vida lograda (Etxeberria, 2003, 2005a).

Los dilemas éticos son entonces aquellas situaciones que afronta cada persona desde su contexto, su historia de vida, sus principios y valores, en las que debe elegir entre dos opciones igualmente importantes para él, en donde tiene puntos a favor y puntos en contra en cada una de las opciones y donde entran en juego esos principios, valores e incluso lealtades, para la toma de decisiones, que independientemente de cuál sea, al hacerlo no se está totalmente satisfecho con ella, pues la opción descartada también tenía puntos de conveniencia para la persona.

Un conflicto se convierte en dilema cuando, a pesar de saber qué decisión tomar al respecto, se podría dudar si la acción del profesor generaría preferencias o paternalismo por parte del profesor o limitaría su desarrollo autónomo en la clase. O bien, si quiere tratar al alumno como trata a los demás, estaría incurriendo en acciones de exclusión, porque evidentemente un alumno con discapacidad visual, por ejemplo, necesita de apoyos y ajustes para su rendimiento.

En esta investigación, la mirada que damos a los conflictos y dilemas, no es de manera negativa, no los vemos como problemas que viven o afrontan las personas, sino que más bien los entendemos como situaciones que inevitablemente surgen en los procesos de inclusión de personas con discapacidad desde un paradigma social y relacional, no desde un paradigma biomédico en el que no existe conflicto o dilema si la persona que tiene la discapacidad es responsable de su propia vida y de su propio proceso de formación. En la relación del docente con el estudiante con discapacidad desde un paradigma social, es deseable que estén presentes los conflictos y dilemas, pues significa que se está asumiendo una postura de relación con el otro, que interpela la práctica docente y que, de alguna manera, contribuye a la solución de estos conflictos y dilemas en favor de los procesos de inclusión y de una mejora en la relación profesional del docente con el alumno.

Cuando un profesional de la educación es capaz de reconocer que se le presentan conflictos y dilemas al trabajar con estudiantes que presentan alguna limitación, se avanza en la consecución de procesos inclusivos para todos los alumnos, es decir, más auténticos en el reconocimiento de la otra persona como un ser humano, en donde las diferencias en lugar de limitar las relaciones, las construyan de manera más humana y ética.

De acuerdo con Fernández-Batanero (2012, p.21), “la inclusión educativa requiere un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para investigar, actualizarse, ser dinámico, creativo, tener liderazgo, abierto al cambio” de tal forma que pueda avanzarse en la mejora de la calidad de la educación, con equidad y justicia, para responder a los derechos y a la demanda educativa y social de las personas con discapacidad.

Capítulo III. Marco metodológico.

Cuando más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos del caso (Stake, 2010, p. 17).

En este capítulo presentamos la perspectiva teórico - metodológica que fundamenta las decisiones tomadas sobre la pertinencia y orientación del trabajo empírico de esta investigación. Describimos también el universo del trabajo y los sujetos de la investigación, las técnicas utilizadas, los instrumentos de acopio de la información y las técnicas para el análisis de este estudio.

Como se mencionó en el capítulo 1 las preguntas de investigación, son:

¿Qué dilemas surgen en los docentes universitarios al incluir personas con discapacidad en su aula? ¿A qué principios de la ética profesional atienden estos dilemas?

Preguntas específicas:

4. Desde la mirada de la ética profesional ¿Qué características tiene el perfil del profesor universitario que trabaja con personas con discapacidad en su aula?
5. ¿Qué conflictos se le presentan al docente en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad?
6. ¿Qué dilemas enfrentan los profesores respecto a la inclusión de personas con discapacidad a la educación terciaria?

El objetivo general:

Analizar los principios éticos profesionales a los que atienden los dilemas que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, con la finalidad de comprender la complejidad de los procesos inclusivos, desde la dimensión ética de la enseñanza y en un marco de justicia educativa y social.

Objetivos específicos:

4. Caracterizar el perfil del profesor universitario en la inclusión de personas con discapacidad, desde la mirada de la ética de principios.
5. Identificar los conflictos que se le presentan a los docentes en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.
6. Analizar los dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.

El objeto de estudio de esta investigación, son los conflictos y dilemas éticos que afrontan los docentes de educación superior en los procesos de inclusión de personas con discapacidad a su aula, y para analizar este fenómeno, se definió el método de estudio de caso (Stake, 2010).

3.1 Método de investigación.

En este apartado presentamos el enfoque, el paradigma, el método y la técnica elegida para esta investigación.

En la actualidad existen distintos estudios que han analizado los dilemas éticos con métodos cuantitativos, tanto en el área de trabajo social, como en algunas prácticas inclusivas en educación (Ain, 2001; Dyson y Milward, 2000, López, Echeita *et al*, 2010; Norwich, 2008). En este estudio pretendemos ampliar la mirada desde la que pueden analizarse los conflictos y los dilemas, pues buscamos interpretar y analizar la propia subjetividad de los docentes de educación superior, el significado que dan a la experiencia que viven en el aula con estudiantes con discapacidad y el posicionamiento ético desde el cual afrontan los dilemas, pues partimos de que es distinto en cada uno de ellos.

En la investigación socioeducativa están presentes una multiplicidad de factores complejos que se interrelacionan, las distintas realidades que se pueden estudiar y comprender en la investigación educativa son de carácter social y son aquellas en las que se busca analizar las relaciones que se dan con y entre las personas, en este caso, con y entre los docentes y los estudiantes. Con base en ello se argumenta también que el conocimiento que se pretende interpretar es “subjetivo, individual, irrepetible y, en consecuencia, establece una relación estrecha con el objeto investigado con la finalidad de poder penetrar

con mayor profundidad en su esencia” (Guardián 2007, p. 67) y se fundamenta en la relación entre el investigador, el docente y su experiencia única de vivir los procesos de inclusión educativa. Por lo anterior, se ha definido el enfoque de esta investigación como *cualitativo*.

Pensamos entonces esta investigación desde un paradigma cualitativo, pues nos permite comprender los fenómenos socioeducativos desde las distintas realidades de quienes participan en ellos dando cabida a todas las posibilidades con las que cada uno de ellos percibe el mundo y las situaciones que vive o experimenta. Al aproximarnos de esta manera a los docentes, pretendemos rescatar las cualidades e interpretaciones de la realidad de cada uno a mayor detalle y profundidad, de esa manera evitar generalizar o suponer que todas las personas afrontan un dilema ético de la misma manera, contraponiendo los mismos valores y atendiendo a los mismos principios.

Buscamos mirar el fenómeno en su estado natural, tal como lo perciben y lo viven estos participantes, pues al analizar la complejidad de la inclusión que viven, buscamos comprender su propia realidad para ahondar en su experiencia de vida con la mayor profundidad posible y después interpretar la información recabada para generar un aporte al campo de conocimiento de la ética profesional del docente y de la inclusión de estudiantes con discapacidad al nivel superior.

La realidad interna de cada sujeto puede analizarse desde distintas perspectivas y, en esta investigación, buscamos comprender a detalle la forma de mirar la inclusión de cada docente, desde sus creencias y valores. A diferencia de los estudios de las ciencias naturales o experimentales, en la investigación educativa el cambio de mirada que pasa de lo estrictamente cuantificable o comprobable a lo interpretativo y relacional, se abre una ventana para comprender la realidad educativa en la que interactúan los distintos agentes del proceso, los docentes y estudiantes. Este camino busca entender las realidades de los sujetos en y desde los contextos en los que se llevan a cabo, en las circunstancias en las que se está presente y con las particularidades o singularidades de cada uno.

En la investigación cualitativa se considera la objetividad no como información que proviene de datos duros, concretos o comprobables mediante métodos científicos, sino que representa la posibilidad de analizar desde el interior y a profundidad el propio fenómeno en el cual se tiene interés de investigar. La investigación cualitativa permite reconocer la

propia condición del sujeto como un ser humano que puede comunicar los significados que da a sus experiencias de vida. Si todos los docentes que están frente a grupo vivieran su práctica educativa de la misma manera, en relación con alumnos con las mismas características, personalidades o formas de aprender, o incluso si afrontaran el mismo tipo de problemáticas y dilemas en el aula, se supondría un conocimiento objetivo, estandarizado o unificado y se abordaría desde una perspectiva positivista utilizando procedimientos científicos rigurosos y marcando una distancia entre el investigador y el objeto a investigar. Sin embargo, esta investigación no tiene esa intención, pues al tratarse de docentes que son personas únicas con una historia de vida y una interioridad particular, consideramos que el conocimiento que se puede generar se da con base en la singularidad de cada forma de pensar, de cada percepción sobre su contexto y de cada decisión tomada en el aula. Por ello, la relación que establecemos entre investigador y participantes o docentes a investigar, busca ser auténtica y natural.

El tipo de investigación que desarrollamos, se ubica en el paradigma *hermenéutico interpretativo*, pues buscamos analizar a detalle y en profundidad cómo afrontan los docentes los retos y complejidades de la inclusión de seis estudiantes con discapacidad del nivel educativo superior. King, Keohane y Verba (2000, p.48) afirman que “los interpretacioncitas tratan de encontrar síntesis precisas de los pormenores históricos y situar los acontecimientos que describen en un contexto inteligible dentro del que pueda explicarse el significado de las acciones”, es por ello que pretendemos comprender el significado que da cada docente del estudio, desde su propio y particular punto de vista.

De acuerdo con Stake (2010, p.45) “Los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia”. En esta investigación cualitativa buscamos comprender la realidad y experiencia de cada docente, pero a la vez analizar desde su propia mirada cada uno de los conflictos y dilemas que afrontan en la inclusión de personas con discapacidad al entorno educativo universitario de la UPAEP.

Para dar respuesta al objetivo planteado de esta investigación, y partiendo de que este estudio pretende dar significado y sentido a las experiencias vividas por los docentes de esta institución particular, se propuso como método el *estudio de caso* (Stake, 2010), pues

resulta necesario un estudio a profundidad que permita comprender el proceso interno que siguen los docentes al afrontar conflictos y dilemas éticos en los que entran en juego sus propios valores, principios y concepciones sobre la inclusión, la justicia, la autonomía, la beneficencia o la no maleficencia.

Stake (2010) define tres tipos de estudio caso, los cuales pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos. Siguiendo la línea planteada, y de acuerdo a la categorización o distinción que hace este mismo autor, definimos esta investigación como un *estudio de caso de carácter intrínseco*, pues el caso se estudió por un interés particular de analizar las prácticas inclusivas de los docentes de un nivel superior en un contexto universitario en específico. Este estudio de caso centra nuestra mirada, “tanto en lo que los sujetos tienen de único, como en lo que tienen en común y en donde la selección del caso o los casos se basa en las posibilidades que nos brindan para comprender el problema de estudio” (Stake, 1999 en Pérez-Castro, 2019, p.10).

Por otro lado, buscamos resaltar la importancia y el sentido de la persona en sí misma para explicar el problema que deseamos investigar, por lo tanto, indagamos en la experiencia de los docentes para poder así construir el caso. Todas estas experiencias están enmarcadas en una sola institución y por tanto conforman el contexto del caso particular o la unidad de análisis. Como menciona Stake (2010), el caso puede ser, por ejemplo, un niño, un grupo de estudiantes o un movimiento de expertos que estudian alguna situación en particular de la infancia. Por lo tanto, el estudio de caso busca analizar la particularidad y la complejidad de una realidad específica para llegar a comprender de qué manera está presente el objeto de estudio y cómo puede analizarse el fenómeno en determinadas circunstancias.

Para esta investigación apreciamos y valoramos la singularidad y la complejidad del caso de los docentes que afrontan conflictos y dilemas al trabajar en su aula con un estudiante con discapacidad en el contexto universitario de la UPAEP. En línea con lo que plantea Stake (2010) para la formulación del tema, en esta investigación se puede suponer que todos los profesores que incluyen a un estudiante con discapacidad en su aula afrontan algunas problemáticas en la inclusión, pero el nivel educativo superior determina el tipo de conflictos y dilemas al considerar que los profesores están formando a los alumnos para un campo profesional que demanda ciertas competencias y características específicas en las

que la discapacidad presente en el estudiantado genera preguntas y problemas que deben ser analizadas, principalmente en términos de los principios de autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia, por ello deben ser investigados como un caso particular. De esta forma, al construir el caso de los profesores que afrontan conflictos y dilemas ante los procesos de inclusión, ayudaremos a comprender, tanto a la institución, como a los lectores, para mostrar así la vida compleja del caso (Stake, 2010).

Los conflictos que se le presentan a un docente en un aula inclusiva pueden ser parecidos o similares a los que experimenta otro docente, sin embargo, los dilemas éticos son contruidos por cada persona, pues lo que puede resultar dilemático para una persona, puede no serlo para otra. Esto nos permite argumentar que los dilemas pueden no ser observables, pues en el momento en el que se surgen dudas específicas sobre cuál decisión se debería tomar o qué postura se debería asumir. En este caso, cada docente afronta el dilema de distinta manera, interpone determinados valores que son prioritarios para él con base en su historia de vida, sus experiencias personales o su formación profesional. Por ello, requerimos necesariamente rescatar las interpretaciones que da cada profesor a su propio proceso, pues los principios éticos y las creencias sobre la inclusión en términos de justicia, autonomía, beneficencia o no maleficencia, son particulares en cada caso. En esta investigación tenemos un interés profundo en conocer qué sucede en la multiplicidad de realidades y experiencias docentes que afrontan situaciones como las antes mencionadas.

Es importante que la aproximación a los participantes del estudio, se dé en un contexto natural, es decir, evitar sacar o extraer de su entorno a los docentes para llevar a cabo la investigación, por ello decidimos acercarnos a ellos para intentar comprender las particularidades y detalles que están presentes en su experiencia. Uno de los riesgos que pueden suscitarse en la investigación cualitativa, y que resulta necesario tener en cuenta, es que la cercanía que se da entre el investigador y el sujeto, o incluso con los sujetos de la investigación, puede provocar que el investigador se pierda o se aleje de los objetivos del estudio, resultando que la interpretación y traducción realmente no reflejen lo que se desea estudiar. En este sentido, cabe precisar que realizamos la investigación en una universidad en la cual el investigador también labora, por lo que definimos que los docentes entrevistados fueran de un nivel distinto con el que no se tenga relación de trabajo, de tal forma que no se afecte el estudio por posibles suposiciones o interpretaciones *a priori*. Si

bien hay distintas universidades a nivel estatal y nacional que han promovido una educación incluyente, en la UPAEP, están presentes determinados procesos, características y formas en las que se ha dado el ingreso y el seguimiento a los estudiantes que presentan una discapacidad, lo que hace que la experiencia del profesor se presente de manera única y que merezca la pena su análisis e investigación.

Como hemos mencionado al inicio de la investigación, en la educación superior son pocos los estudiantes con discapacidad que han tenido la oportunidad de cursar una carrera profesional, pues los modelos de inclusión se han modificado a partir de los años 90's planteando líneas o ejes de acción en las políticas educativas, que han permitido el ingreso de estudiantes con discapacidad a la educación básica y es por ello, es reciente su incorporación a la educación terciaria.

Realizar esta investigación en una institución de educación superior, supone un acercamiento a los procesos de inclusión desde un posicionamiento distinto a lo que sucede, por ejemplo, en la educación básica o media superior, en la que el rol de la familia o de la comunidad escolar se basa en relaciones de beneficencia o no maleficencia. En el nivel terciario, el docente está interactuando con una persona adulta y con cierto nivel de autonomía, por lo que la justicia y la autonomía juegan un papel fundamental en la relación de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esto implica reflexionar sobre los problemas a los que se puede enfrentar un joven que se prepara para la vida profesional, que, a pesar de tener una discapacidad, busca obtener un título universitario que le avale como profesionista competente en determinada área. Estas especificaciones y características del objeto de estudio, reafirman nuestro interés de construir el caso de los docentes de educación superior ante los retos y dificultades de la inclusión en el trabajo con estudiantes con discapacidad en esta universidad.

Los pasos que seguimos para realizar esta investigación, fueron: 1) definir el problema y los objetivos de la investigación; 2) analizar y consultar referentes teóricos que nos permitieran definir el perfil profesional docente en educación superior respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, así como los conflictos y dilemas que se presentan en este proceso; 3) elegir a conveniencia los sujetos de la investigación; 4) diseñar la guía de entrevista, validarla por jueces y pilotearla; 5) realizar las entrevistas a profundidad para recolectar datos sobre la experiencia que vivieron los profesores; 6)

organizar y codificar los datos para redefinir las categorías, construir los conflictos y los dilemas de la inclusión; 7) identificar características y elementos en común así como las diferencias en sus experiencias que nos dieran pauta para generar las líneas de análisis sobre los distintos hallazgos obtenidos.

3.1.1 Construcción del caso.

Como se ha mencionado, desarrollamos una investigación cualitativa en la que decidimos utilizar el estudio de caso intrínseco. Esto nos permitió registrar y valorar la experiencia y las percepciones de los profesores de la UPAEP, pues la característica que tenían en común era ser profesores de educación superior que trabajaron con estudiantes con discapacidad en su aula, por lo que enfrentaron distintos retos que generaron inquietudes, conflictos y dilemas, y eso nos permitió caracterizar su práctica desde la ética profesional y la ética de principios. Sin duda cada universidad y cada colectivo de profesores tiene características distintas, pero en esta investigación nos interesó la particularidad de lo que vivieron estos docentes en la UPAEP, ya que su historicidad como docentes, su formación previa, su experiencia en el campo disciplinario y la visión, la misión y los valores institucionales, jugaron un papel importante que valía la pena analizar a profundidad.

De acuerdo con Stake (2010) es necesario considerar etapas fundamentales para construir el caso. Para esta investigación presentamos las 2 fases principales que tomamos en cuenta para ello:

- 1) Definición de las líneas temáticas: las personas con discapacidad en la UPAEP, la filosofía humanista cristiana ante los retos de la inclusión, los profesores como responsables emergentes de la inclusión educativa, los valores institucionales en las prácticas inclusivas
- 2) Seleccionar la unidad de análisis, que en este caso es la UPAEP.

En proceso que seguimos para la construcción del caso, tiene que ver con un análisis *meso* que se representa de la siguiente manera (ver figura 3).

Figura 3

Construcción del caso



Figura 3. Representación de la construcción del caso.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo anterior, presentamos en el siguiente apartado la problematización del caso intrínseco de la inclusión de personas con discapacidad en la UPAEP.

3.1.2 Profesores universitarios ante el reto de la inclusión: El caso de la UPAEP.

Un planteamiento fundamental en el enfoque de la inclusión, y que ha permeado al ámbito de las políticas educativas, ha sido la importancia de atender la diversidad y reconocer la diferencia. Igualmente, se ha puesto mayor énfasis en la dimensión ética de la inclusión (Etxeberria, 2003, 2005a; Echeita *et al*, 2009; Echeita, 2010), en el desarrollo de las capacidades humanas que fortalecen la dignidad de la persona y en la necesidad de crear condiciones que permitan el reconocimiento de sus derechos. La educación, como proceso social, orientado hacia el desarrollo y la humanización (Medina, 2003), es vista como una capacidad fértil que posibilita las interacciones entre la individualidad y la autonomía de las personas que, por alguna razón, han sido excluidas, marginadas o desacreditadas, para favorecer su participación e incluso su movilidad (López, 2002; Nussbaum, 2012, 2012a; Bernal, 2017).

La igualdad de condiciones y resultados, así como la equidad en la equiparación de oportunidades se han vuelto temas de justicia social y educativa (Latapí, 1993). Por lo tanto, es imperante dar cabida y voz a aquellos grupos vulnerados que difícilmente han llegado a la escuela y a la educación superior para acceder a un bien tan fundamental como

es la educación. Partimos de que, al priorizar una alfabetización ética en la inclusión (Echeita, 2010), es posible avanzar en la generación de espacios y relaciones de participación y convivencia en una sociedad y un contexto que supere las prácticas de exclusión de personas en condición de vulnerabilidad.

En este trabajo, abordamos un grupo social que, en las últimas décadas, ha tenido cada vez más presencia en el sistema regular y ha llegado recientemente al nivel superior: las personas con discapacidad. Elegimos este colectivo porque desde un ámbito político y normativo, se ha puesto más énfasis en el tema de su derecho a la educación, el reconocimiento de su dignidad y la importancia de autorrealización personal y profesional (Etxeberria, 2005a; Nussbaum, 2012a). Dar reconocimiento y redistribuir los bienes educativos que brinda la universidad, son entonces temas prioritarios en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad a la educación superior, más aún, si hablamos de un enfoque de justicia educativa que debiera dar cabida y lugar a la diferencia (Minow, 1990; Artiles, 1998; Norwich, 2008).

El enfoque de derechos humanos promueve el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, evitando el asistencialismo y promoviendo su dignidad y libertad, creando las condiciones para que pueda darse una participación significativa, en este caso, la educación universitaria. En vez de centrarse en las personas con discapacidad como sujetos pasivos o receptores de actos de asistencia o caridad, se busca apoyarlas para que sean incluidas plenamente en todos los ámbitos de la vida social. Este enfoque promueve el modelo social de la inclusión, vinculando marcos normativos y políticos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), para prevenir actos discriminatorios.

Por su parte, las universidades, a pesar de haber sido creadas para grupos de élite que representaban la minoría de la población que podía acceder a ella, enfrentaron una etapa de masificación de la educación terciaria y actualmente atienden a una realidad en sus aulas en la que participan los estudiantes con discapacidad. Aquellos que no caben en un paradigma de normalidad y que requieren de apoyos o ajustes, procedimentales e institucionales, para superar las barreras actitudinales, curriculares y de accesibilidad, que pueden afectar sus procesos formativos y el desarrollo de una vida adulta que camine hacia la plenitud y autonomía (Etxeberria, 2005a).

Es necesario entonces reconocer las barreras que están presentes en las instituciones y en sus actores, ya que pueden estar generando procesos y actitudes discriminatorias, segregatorias y excluyentes hacia las personas con discapacidad. En este sentido, las demandas sociales y educativas de los derechos de este colectivo social son cada vez mayores. Por un lado, se exigen en términos de no discriminación y accesibilidad, mientras que, por otro, se demandan también relaciones de acompañamiento, de orientación educativa, de formación integral y de consecución de un perfil profesional universitario, apto para insertarse al mundo laboral con las competencias que le ofrece a educación terciaria.

La UPAEP, como institución de educación superior, no ha sido ajena a esta realidad educativa y social. Ésta es una institución de educación superior privada, de identidad católica que promueve la formación integral humanista cristiana, del estado de Puebla. Tiene una matrícula de poco más de 9,000 alumnos de pregrado en modalidad escolarizada (UPAEP, 2019). De estos nueve mil alumnos, 6 son estudiantes con discapacidad, uno de ellos con discapacidad motriz, tres con baja visión, uno con Asperger y uno con baja audición. Al no haber un documento publicado sobre estos datos, los obtuvimos de la información que nos proporcionaron los directores de cada carrera. Esto nos permite decir que es una institución que enfrenta el reto de la inclusión de personas con discapacidad, sin embargo, al ser una universidad que atiende a un gran número de alumnos, consideramos que, en cierta medida, se ha generado una invisibilización de estos 6 alumnos que representan el 0.06% de la población estudiantil. Esta indiferencia colectiva (Slee, 2012), ha generado escaso reconocimiento a estos jóvenes que, aunque representen una minoría, forman parte de la comunidad institucional y requieren de las condiciones para ejercer su derecho a participar y convivir en una universidad, cuyo compromiso declara un vínculo con la sociedad para la búsqueda del bien común y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas (UPAEP, 2018).

Las trayectorias y perfiles de los alumnos con discapacidad de la UPAEP son variados y con ciertas particularidades que, comparación con su grupo, resaltan sus diferencias y necesidades de apoyo y seguimiento. Aunque esté presente únicamente este pequeño número de estudiantes con discapacidad hoy en día, no eximimos la posibilidad de que el número pueda ser mayor, pues, desde el no reconocimiento de la propia discapacidad

(Evans y Toma, 2008) y la intención de pasar desapercibidos para no ser señalados o discriminados, algunos otros estudiantes que requieren de condiciones, apoyos y ajustes pueden estar siendo invisibilizados entre el resto del alumnado de la UPAEP.

La situación particular de esta universidad nos permite analizar, en este estudio de caso intrínseco, la relación entre los ordenamientos del ámbito político de la inclusión, los planteamientos y posicionamientos teóricos sobre ella, la filosofía institucional humanista cristiana y las prácticas de los profesores UPAEP. Ante esta situación, nos preguntamos ¿De qué manera, la filosofía y los valores de la UPAEP, responden a los fines de la educación inclusiva y a las políticas de inclusión, para dar respuesta al derecho de las personas con discapacidad de participar en espacios universitarios en igualdad y equidad de oportunidades, evitando su discriminación, subestimación y exclusión?

La misión institucional de la UPAEP, es "crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad, en la búsqueda de la verdad, integrando fe, ciencia y vida" (UPAEP, 2013, p.12). Los valores en los que se sustenta son: la verdad, el bien, la belleza, la integridad de la persona humana, la libertad, la solidaridad, la subsidiaridad, la congruencia, el respeto, el amor y la justicia. Su carisma fundacional se rige por los principios del humanismo cristiano, un alto academicismo y un compromiso tanto social como solidario (UPAEP, 2016), siendo una institución de identidad católica, dirigida por laicos.

Respecto a los enfoques teóricos de la inclusión, la literatura señala algunos valores que orientan y guían los procesos inclusivos. Norwich (2014) destaca la igualdad de oportunidades, el respeto social y la solidaridad. Ameson, Allan y Simmonson (2010 citados por Norwich), hacen referencia a los valores que se han establecido con el contexto europeo, que son: a) acceso y calidad (*access and quality*); b) equidad y justicia social (*equity an social justice*); c) valores democráticos y participación (*democratic values and participation*) y d) el balance entre unidad y diversidad (balance between unity/diversity). Por su parte, Etxeberria (2003) señala la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro, como valores para promover el crecimiento de las personas como sujetos individuales con un proyecto de vida lograda.

Vincular los valores de la inclusión, con los valores de la UPAEP y con las prácticas de sus profesores ante la discapacidad puede contribuir, como sugieren Echeita, *et al*

(2009), a “acortar la paradójica distancia entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión educativa y la realidad cotidiana de lo que dicho proceso supone” (p.130). Podemos observar que hay valores que empatan entre la teoría y lo que señala la universidad, sin embargo, reconocemos que aún no hay información en los documentos institucionales que hable de la relación de dichos valores con la inclusión. Si bien, los profesores UPAEP reconocen la importancia de asumir estos valores como propios y alinear sus prácticas a lo que la institución plantea, esto no garantiza que se promuevan con todo el estudiantado. A esto se añade el proceso disruptivo que se produce por el estigma que socialmente hemos construido respecto de las personas con discapacidad, lo que, a su vez, puede producir una contraposición de valores que terminen por guiar de manera distinta la actuación de los sujetos, en este caso, de los profesores y estudiantes (Goffman, 1965; Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2001).

De acuerdo con lo planteado por la UNESCO, la inclusión educativa es entendida como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (Blanco, 2008, p. 50). Además, la inclusión es un gran reto para las instituciones educativas, pues es un tema central para la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que compromete a todos los países para asegurar una educación que promueva oportunidades de aprendizaje para todos (Ainscow, 2016). En ese sentido, la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, lo que hace ver la responsabilidad moral que debe asumirse para asegurar que estos grupos -incluidas las personas con discapacidad- puedan ser observados y se tomen medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo. Ante este reto, surge la inquietud de si ante esa responsabilidad moral, los valores institucionales y la filosofía humanista cristiana de la UPAEP pueden dar respuesta o qué tipo de repuesta se puede elaborar.

Por otro lado, la inclusión en ámbitos educativos, es vista como un proyecto que promueve la equiparación de oportunidades para los grupos que han sido excluidos, lo que trae importantes beneficios sociales en términos, por ejemplo, de una educación de calidad para un mayor número de personas. Lamentablemente, sólo han sido reconocidos de manera general en la UPAEP desde los valores humanista, no obstante, al no contar con un

documento normativo que oriente sobre las acciones necesarias para promover la presencia, la participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad (Ainscow, Both y Dyson, 2006), no ha coadyuvado a fomentar el reconocimiento de una visión ética de justicia social y educativa (Latapí, 1993), que promueva la convivencia con y para la diversidad (Echeita, 2014).

En la UPAEP, hasta este momento, no se ha dado voz a los alumnos con discapacidad para diseñar políticas y prácticas que les permitan superar las barreras que enfrentan en la universidad. En un sentido crítico, estaríamos hablando de una universidad que puede caer en procesos de discriminación y limitación de sus derechos y libertades (Rodríguez, 2007), con posibilidad de generar prácticas de exclusión por la falta de reconocimiento de las diferencias de su estudiantado. Podemos darnos cuenta de ello, porque en los documentos institucionales como el Ideario (UPAEP, 2013), el Modelo educativo (UPAEP, 2016) y el texto de Formación de líderes que transformen la sociedad (UPAEP, 2018), no se menciona a las personas con discapacidad, no se hace referencia a la inclusión ni a la atención a la diversidad, únicamente se señala el respeto a los ritmos personales en los procesos formativos (UPAEP, 2018). ¿El respeto por los ritmos personales de aprendizaje, es acaso suficiente para promover políticas, culturas y prácticas inclusivas en una universidad? Parece ser una visión muy reducida a los requerimientos de una educación inclusiva que implique una búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de los alumnos, que responda a la tarea de identificar y remover barreras lo que supone planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas para la participación y el rendimiento de todos los alumnos, es decir en dónde se educan, qué calidad tiene su educación y qué resultados de aprendizaje obtienen (Ainscow, 2016).

La inclusión implica el gran reto de promover no sólo el acceso, sino también la participación y el rendimiento de los estudiantes con discapacidad, entendido este último como el logro de los resultados escolares y de aprendizaje, no como procesos evaluativos rígidos que promuevan la desigualdad y el rezago de aquellos estudiantes que presentan barreras para acceder al currículum. Esta labor conlleva una responsabilidad ética importante, pues pone énfasis en la atención a estudiantes que presentan alguna dificultad en su proceso formativo o que corren el riesgo de ser excluidos, marginados o segregados. Un elemento fundamental de la inclusión es que, para que pueda operativizarse y alcanzar

los aprendizajes de todo el estudiantado, requiere de la creación de condiciones realizables en medida de las posibilidades de cada institución, respetando siempre su particularidad en un marco político y de responsabilidad moral. Esto nos muestra los grandes retos que tiene una universidad como la UPAEP para dar respuestas educativas equitativas y justas, para los alumnos con discapacidad que participan en sus aulas, aunque representen una minoría, ya que su reconocimiento fundamental, es que son personas y merecen un trato digno y una posibilidad de formar un perfil profesional de calidad, al igual que el resto de sus compañeros.

En este estudio de caso, buscamos analizar el proceso inclusivo de estos 6 jóvenes con discapacidad que, a pesar de las barreras y obstáculos que han enfrentado en su trayecto formativo, cursan una carrera profesional en esta universidad que les ha abierto las puertas y los ha recibido, pero en la que sin duda también han enfrentado barreras de accesibilidad, de cultura y de prácticas. Si no es la propia institución y sus marcos normativos, ¿quién ha dado respuesta a su inclusión? Los docentes. Vemos entonces, que esta compleja situación se cristaliza, evidencia y ejemplifica, principalmente en las prácticas educativas de los profesores de la UPAEP, ya que, al no contar con una política, un área y una estructura institucional para incluir a las personas con discapacidad, son ellos quienes le han hecho frente de manera emergente. Los docentes han respondido a la inclusión por su compromiso profesional, su formación, sus habilidades y experiencia, así como, por el sentido que le dan a ser profesores de una universidad humanista como esta. Ellos han tenido que lidiar con las dificultades y los retos para dar reconocimiento, desarrollar capacidades y brindar una educación de calidad de manera ética y justa, a las personas con discapacidad que acuden a sus aulas para tener una formación profesional en la UPAEP. Como profesionales de la docencia, no todos los docentes ejercen sus prácticas orientadas a ello, también hay profesores que reproducen la segregación y la exclusión y que, en vez de generar facilitadores y apoyos para la inclusión, generan barreras actitudinales y de accesibilidad al currículum que promueven la exclusión de los alumnos con discapacidad.

Desde la dimensión ética de la enseñanza (Martínez-Navarro, 2010), resulta necesario entonces, resignificar profundamente la práctica de estos profesores a partir de las relaciones que han establecido con la institución, las autoridades, el currículum y, sobre todo, con el estudiante con discapacidad. Analizar su perfil profesional y el sentido que han

dado a su rol como profesores de la UPAEP, permite comprender de qué se han valido para realizar esta tarea, cómo han resuelto los conflictos que se les han presentado y qué decisiones han tomado ante los posibles dilemas del trabajo con la discapacidad.

Es importante mencionar que la UPAEP ha definido 3 dimensiones que constituyen el perfil de sus profesores: la dimensión personal, la profesional y la pedagógica. Bajo estas líneas, la institución espera que sus docentes conozcan y apliquen un concepto trascendente a la formación integral, aprovechen sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para su práctica educativa, tengan disposición de aprender y cuenten con experiencia en el nivel y modalidad requeridos y que planeen y utilicen los recursos que tenga a su cargo (UPAEP, s/f). Estas condiciones para la práctica docente, se alinean a lo que se espera de un maestro en términos de la ética de las profesiones (Martínez-Navarro, 2012), pues resalta la necesidad de considerar en toda profesión, la formación universitaria y la formación continua, ya que forman parte del perfil que los constituye como profesionistas. El docente accede a ello tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la que depende la acreditación o licencia para poder ejercer y sobre la cual el docente recibe contractualmente la remuneración por el ejercicio profesional ejercido. El profesor requiere entonces, por un lado, de las habilidades y competencias, pero por otro, de documentos probatorios que lo puedan demostrar en términos meritocráticos o de credencialización (Hortal, 2002).

La UPAEP, tras varios procesos de evaluación y acreditación institucional, ha resaltado la necesidad de que sus profesores cuenten preferentemente con grado de maestría y doctorado. Para los que cuentan con un perfil de investigación, es deseable que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores y, aquellos con rol vinculatorio, se les pide establecer relación académica y profesional con instancias externas que fortalezcan su perfil en términos del conocimiento del mercado de trabajo y contexto laboral de su propia profesión (UPAEP, s/f). Además, se señala que el profesor de esta universidad posee – o debe poseer – “una clara vocación como formador de seres humanos” (UPAEP, 2018, p.23).

Estas cuestiones institucionales del perfil deseable de un profesor UPAEP son coherentes con lo que la docencia demanda como condiciones inherentes a su profesión, priorizando los fines últimos de la misma que son la enseñanza y el desarrollo de la persona

y considerando los bienes internos y externos que también son propios del profesorado (Martínez-Navarro, 2010). Esto también lo vemos reflejado en lo que la UPAEP señala como parte de la función formativa de los docentes, que desarrollen las siguientes dimensiones de la persona: física, deportiva, salud, estética, artística, cultural, intelectual, reflexiva, creativa, ética, social, solidaria, espiritual y religiosa, “que posibiliten que el estudiante pueda desplegar un proyecto de vida congruente, comprometido y trascendente” (UPAEP, 2018, p.24). El interés que tiene la universidad en la consecución de un proyecto de vida que camine hacia la autorrealización de sus estudiantes, empata con lo que Etxeberria (2003, 2005a) afirma como proyecto de vida lograda, bajo una mirada ética de la discapacidad en la que los principios de la ética profesional, que son la beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, pueden abonar a que esto se logre.

La idea de proyecto de vida y el sentido de estos principios éticos profesionales, se alinean, en gran medida, con lo que la UPAEP pide a sus profesores para el desarrollo de sus estudiantes. Sin embargo, hablar de “los estudiantes” en general, impide ver la particularidad y la individualidad de cada uno. Esto nos muestra la necesidad de que la institución sea sensible en sus prácticas y en la generación de políticas inclusivas, para responder a las necesidades formativas, personales y profesionales de cada alumno. El reconocimiento de la diferencia y su identificación (Norwich, 2008) permiten dar lugar a cada persona y brindar los apoyos que ésta requiera en un trayecto formativo como el que se vive en la universidad. Sin duda esto refleja lo compleja y lo paradójica que es la inclusión (Echeita, *et al*, 2009; Echeita, 2010, Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008, 2014), ya que pueden generarse en las instituciones prácticas, culturas o políticas que busquen dar un bien a la sociedad, de forma justa y respetando la autonomía del estudiante y, aun así, caer en una inclusión que genere exclusiones o discriminaciones.

La formación que la UPAEP busca desarrollar en sus estudiantes, es la formación integral, que, además de la capacitación para el trabajo,

reside en el acompañamiento personalizado de los estudiantes para que, además de conocer y desarrollar todas sus potencialidades, talentos y capacidades, puedan integrar los conocimientos académicos con el aprendizaje significativo y con las experiencias vividas, tanto en el servicio social, como en el descubrimiento y despliegue de sus propios proyectos vocacionales (UPAEP, 2018, p. 23).

Ante este enfoque de educación que busca ofrecer la universidad desde su filosofía humanista cristiana, nos preguntamos: ¿cómo puede acompañarse a un estudiante que no se reconoce, al que se es indiferente y se invisibiliza?, ¿de qué manera la formación integral de la universidad puede desarrollar las potencialidades y capacidades de los alumnos con discapacidad, si no se cuenta con un marco político que les de voz y participación?, ¿cómo pueden los profesores contribuir esta formación integral cuando surge en ellos un proceso disruptivo ante el estigma y la diferencia? Consideramos, entonces, que lo que busca la universidad para formar a todos sus estudiantes a veces resulta contradictorio con las prácticas y no está ofreciéndose de manera justa y equitativa para las personas con discapacidad, que son vistos desde el parámetro de estudiante sin discapacidad y completamente autónomo, en el que “todos” no son realmente todos los estudiantes de la UPAEP. Este elemento constituye una característica particular de este estudio de caso, ya que resalta su singularidad y su propia realidad que la distinguen de otras universidades que, sin bien han enfrentado dificultades para incluir a las personas con discapacidad, la filosofía de esta institución nos permite mirarla como un caso intrínseco.

Por lo tanto, cuando hablamos de una práctica docente en la UPAEP, en la que interviene un alumno con discapacidad, los retos pedagógicos, didácticos y relacionales en términos de la consecución del fin último de la enseñanza, que es el aprendizaje y el desarrollo de la persona, se ven modificados. Las bases sobre las cuales los docentes están parados en términos del dominio de su disciplina y de las estrategias didácticas que favorecen y desarrollan los conocimientos y competencias de sus alumnos, empiezan a tambalearse y les surgen dudas sobre cómo atender a este tipo de estudiantes (Norwich, 2008; Dyson y Millward 2001), que se alejan de los parámetros de “normalidad” y les interpela la necesidad de “hacer algo distinto”. La presencia de un alumno con discapacidad, el estigma que representa su déficit o limitación (Goffman, 1965) y la falta del reconocimiento de su diferencia (Minow, 1990; Artiles, 1998) producen tensiones y conflictos en el profesor en su relación con la discapacidad (Banks y Williams, 2005). Esto le lleva a hacerse distintos cuestionamientos sobre cómo promover los aprendizajes en sus estudiantes con discapacidad, qué proceso evaluativo requiere el alumno, cómo puede apoyarse en los compañeros de clase para fomentar el trabajo entre pares, de qué manera puede su práctica docente abonar a que se evite un asunto de discriminación y de qué

manera puede favorecer la igualdad de oportunidades en términos de equidad y del reconocimiento de las diferencias individuales.

Distinguimos los conflictos éticos de los asuntos meramente técnicos que se dan en los procesos de inclusión (Echeita, 2010; López, *et al*, 2010). Por ejemplo, el diseño de materiales, ajustes en el mobiliario del salón o brindar asesorías fuera de clase, implica un trabajo adicional, que realizan los docentes por el compromiso que tienen con su trabajo y con sus estudiantes. Sin embargo, las cuestiones que llevan un proceso más reflexivo hacia la toma de decisiones, en los que están implicados sus valores personales y los valores institucionales, implican un proceso distinto que les suscita inquietud o desconcierto sobre cómo trabajar con la discapacidad y la diferencia (Norwich, 2008).

Los conflictos éticos que surgen en ellos, tienen que ver también con la sensibilidad espontánea en la relación de ayuda (Bermejo y Ribot, 2007). Destacamos este punto, no sólo por lo que puede suceder en los docentes al caer en un enfoque asistencial o rehabilitador de la discapacidad (Palacios, 2008), sino también, en lo que la institución puede llegar a promover al no contar con ordenamientos y normativas políticas que gestionen y regulen las prácticas inclusivas hacia el reconocimiento y el respeto de los derechos de sus alumnos con discapacidad.

Lo que presentamos en el caso construido de la UPAEP integra las características particulares que esta universidad ha enfrentado, y enfrenta hoy en día, ante la inclusión de las personas con discapacidad. Nos muestra una realidad compleja que esta universidad debe atender, una tensión entre la inclusión y la exclusión en parte por los planteamientos políticos y normativos nacionales e internacionales, pero también, por el compromiso que ha asumido como institución humanista para dar respuestas educativas de calidad a “todos” sus estudiantes y formar líderes que transformen a la sociedad. En términos de justicia educativa, podemos hablar de la importancia de evitar una inclusión excluyente y atender las causas estructurales y no sólo las barreras más visibles. De ahí, la necesidad de hablar de igualdad de oportunidades para todos, de pertinencia y relevancia en términos de aprendizaje y de equidad para atender las desigualdades justas con las políticas y relaciones institucionales equitativas (Cuenca, 2011). Evitar así que la universidad sea un sistema rígido, que promueva las disparidades y la exclusión pasiva (Escudero, 2016), que no considere las diferencias individuales de su estudiantado, que establezca facilitadores para

la presencia, la participación y el aprendizaje (Ainscow, Both y Dyson, 2006), una red de apoyos y relaciones (Cruz, 2016), que promueva un currículum más justo.

A manera de síntesis, enumeramos los elementos más representativos que dan forma y sustento al caso construido:

1. La UPAEP, como institución de educación superior, ha tenido que atender las recomendaciones de evaluadoras y acreditadoras a nivel nacional, que resaltan la importancia de la inclusión de personas con discapacidad a este nivel educativo. También, están los ordenamientos internacionales, como la Convención de Personas con Discapacidad (2008) que establece la educación como un tema prioritario para las personas con discapacidad, así como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) de nuestro país, que aborda temas de accesibilidad, ingreso y apoyos que se requieren para eliminar las barreras que obstaculizan e impiden una plena participación educativa y social. Este argumento se enmarca igualmente en un tema de justicia educativa y de derechos humanos que, sin duda, merece la pena ser analizado por los propios actores del proceso de esta universidad, que son quienes afrontan estos retos actuales. Bajo un enfoque de capacidad, podríamos preguntarnos ¿Cómo vive la UPAEP la inclusión de sus estudiantes con discapacidad?

2. Durante los últimos años, los profesores de la UPAEP se han visto en la necesidad de estar en constante búsqueda de estrategias, opciones y alternativas que les permitan trabajar con alumnos con discapacidad en sus aulas. La universidad ofrece, dentro de su plan de formación integral, distintos cursos sobre planificación, evaluación, competencias y procesos pedagógicos, sin embargo, es escasa la formación que se ofrece sobre inclusión y discapacidad. Algunos docentes en el plano personal y profesional han recurrido a sus propias habilidades y experiencia docente, otros han recurrido a la búsqueda web de información sobre discapacidad o incluso se han acercado a colegas y amigos a pedir apoyo. Esto nos lleva a afirmar que, aunque los profesores UPAEP conocen su disciplina, tienen experiencia docente y han recibido formación pedagógica, se ha generado un contexto de incertidumbre e inquietud ante las dificultades que enfrentan en el trabajo diario con estos estudiantes.

3. La relación e interacción que se da en un aula entre el docente y sus estudiantes es distinta en cada caso, incluso en docentes que trabajan con el mismo grupo de estudiantes o

en la misma institución, bajo cierto modelo educativo y políticas institucionales que enmarcan su práctica educativa. En este contexto, los conflictos y dilemas surgen porque los profesores se ven en la disyuntiva de incluir a un estudiante sin saber cómo y, al mismo tiempo, tienen que cumplir con las exigencias institucionales y político educativas.

4. Los profesores de UPAEP se han visto en la necesidad de buscar, de manera incipiente, algunas alternativas, herramientas y recursos para atender a los estudiantes con discapacidad que están inscritos en sus asignaturas. Según sus experiencias, reflexiones y percepciones, esto resalta una problemática importante: la necesidad de que sean escuchados y apoyados en esta importante tarea, pues aseguran no contar con un perfil ni con una formación que les ayude a ejercer una práctica profesional docente inclusiva.

5. Desde hace varios años, la UPAEP ha tenido un interés en incluir a la educación terciaria a personas de grupos vulnerables, pues a través de su programa “Una apuesta de futuro”, ha establecido líneas de acción para el ingreso, la permanencia y el egreso de jóvenes que vienen de comunidades indígenas. Sin embargo, a pesar de que también han incluido a personas con discapacidad, no se ha analizado la importancia de establecer redes de apoyo y procesos sistematizados para su seguimiento y atención, así como políticas claras y procesos sólidos para ello.

Con base en lo anterior, es que argumentamos que la UPAEP constituye un estudio de caso intrínseco (Stake, 2012), ya que tratamos de comprender y analizar lo que ha significado y los obstáculos que ha enfrentado la universidad, para incluir a personas con discapacidad en los últimos años.

3.2 Descripción del trabajo de campo

En este apartado, presentamos la descripción de los sujetos de la investigación, el diseño de la guía de entrevista, las etapas que seguimos para llevar a cabo la investigación y las consideraciones éticas del trabajo con los participantes.

3.2.1 Selección y descripción de los sujetos de estudio

En un primer momento, describimos cuál fue el camino seguido en la investigación para identificar a los estudiantes con discapacidad en la universidad. En el segundo apartado, presentamos la descripción de los docentes respecto a edad, sexo, años de experiencia docente, estudios profesionales, entre otros.

Estudiantes con discapacidad que estudian en UPAEP

La UPAEP no cuenta actualmente con un censo, reporte o expediente sobre los alumnos inscritos que presentan una discapacidad, la carrera a la que pertenecen y las asignaturas que han cursado, por ello, para esta investigación fue necesario en un primer momento identificarlos y así ubicar a los profesores que les impartieron clase para poder entrevistarlos. Esta búsqueda no fue una tarea sencilla por la falta de información respecto a los estudiantes, por ello realizamos una búsqueda en distintas áreas de la universidad y con distintos actores, preguntando si ellos tenían datos reportados en función de sus experiencias o relaciones con los estudiantes. Los actores con los que nos acercamos fueron: el personal de servicios escolares, el encargado del área de efectividad institucional, la coordinadora del área psicopedagógica, el coordinador de tutoría y orientación, los responsables del área de promoción y admisiones, así como los directores académicos de cada programa de licenciatura escolarizada. De estas áreas, el único departamento que contaba con un informe, era el de evaluación y efectividad institucional.

El reporte que nos compartieron consistía en un archivo de Excel en el que se incluía información sobre el número de estudiantes registrados con alguna discapacidad, el tipo de discapacidad, a qué carrera pertenecían y la matrícula. Esta información fue obtenida a través del proceso de admisión que hace la universidad, ya que en el formulario de solicitud de ingreso se le preguntaba a cada estudiante si contaba con una discapacidad y cuál era.

Este informe reportó 121 estudiantes, de los cuales 93 pertenecen a la licenciatura escolarizada, que corresponde a la modalidad elegida para esta investigación. Al analizar los datos y la clasificación que se presenta en el documento, se encontró lo siguiente: de los 93 estudiantes reportados, 60 tienen baja visión, 22 discapacidad física/motriz, 4 hipoacusia, 1 discapacidad intelectual y 6 discapacidad múltiple. De manera específica se mencionan: miopía, astigmatismo, pie plano, dislexia, afectaciones en alguna extremidad

del cuerpo, problemas en columna vertebral, asma, imposibilidad de recorrer distancias largas o dificultad para cargar objetos pesados. Estas limitaciones no son consideradas como discapacidades de acuerdo a la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (2001), por lo que no tomamos la información como un censo confiable y decidimos realizar una encuesta a directores académicos de programa para consultar sobre este tema. Para ello, enviamos un correo electrónico a los 44 directores que eran responsables de carrera en ese momento y preguntamos si tenían conocimiento de que algún estudiante con discapacidad estuviera inscrito en la licenciatura a su cargo. Obtuvimos 4 respuestas afirmativas, en las que proporcionaron los datos de 4 estudiantes. Con esta información se construimos una matriz en la que colocamos el nombre del estudiante, su número de identificación, la discapacidad que reportaron los directores y la carrera a la cual pertenecían.

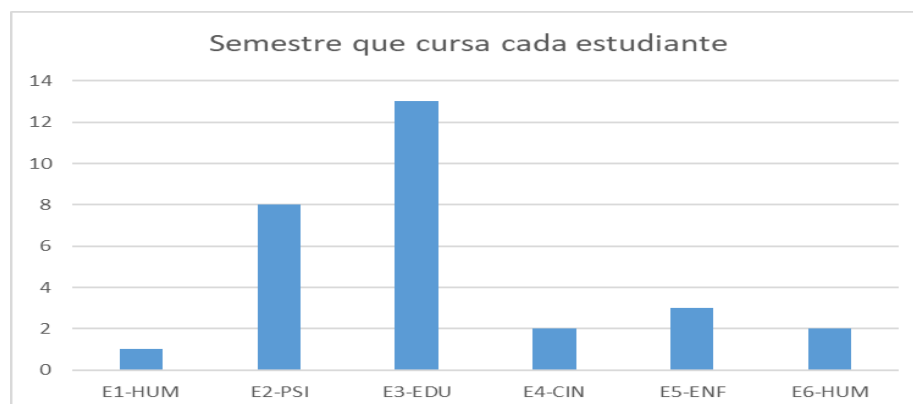
En total, localizamos a 6 estudiantes: 2 de Humanidades, 1 de Psicopedagogía, 1 de Educación, 1 de Cine y 1 de Enfermería. Para distinguir a cada estudiante con discapacidad, utilizamos códigos que permitieran respetar su anonimato y la privacidad de su información. Construimos los códigos de la siguiente manera: letra E de estudiante, número, guion y las tres primeras letras de la carrera que estudiaba. Las edades de estos jóvenes oscilaban entre los 18 y 22 años. Observamos que cada estudiante había tenido un proceso de ingreso y permanencia distinto, por ejemplo, 4 de ellos se cambiaron de carrera, como son E1-HUM quien ingresó a Ingeniería en computación, posteriormente se cambió a Diseño Gráfico y actualmente se encuentra inscrito en Humanidades. Por su parte, E2-PSI y E3-EDU, iniciaron sus estudios en Fisioterapia y posteriormente se cambiaron a Psicopedagogía y Educación, respectivamente. Por último, E4-CIN inició carrera en Administración y actualmente estudia Cine (ver tabla 3).

Tabla 3.*Caracterización de los estudiantes con discapacidad.*

Estudiante	Licenciatura	Semestre	Trayectoria escolar
E1-HUM	Humanidades y gestión cultural	1°	Dos cambios de carrera: Ingeniería en computación y Diseño gráfico.
E2-PSI	Psicopedagogía	8°	Cambio de carrera de Fisioterapia.
E3-EDU	Educación	13°	Cambio de carrera de Fisioterapia.
E4-CIN	Cine y producción audiovisual	2°	Cambio de carrera de administración.
E5-ENF	Enfermería	3°	Estudiante regular.
E6-HUM	Humanidades y gestión cultural	2°	Estudiante regular.

Nota. Información sobre estudiantes con discapacidad en UPAEP.*Fuente:* Elaboración propia con base en la información obtenida sobre los estudiantes con discapacidad.

Algunos estudiantes se encontraban en su primer año de estudio, como son: E1-HUM, E4-CIN y E6-HUM, o en su caso, iniciando el segundo cuatrimestre como es el caso de E5-ENF. El estudiante E2-PSI ha cursado 8 semestres de Psicopedagogía y E3-EDU se encontraba estudiando el 13° semestre, debido a que no había inscrito la carga completa de asignaturas y por ello le había tomado más tiempo cursar la licenciatura (ver figura 4).

**Figura 4.** Avance formativo de los estudiantes con discapacidad*Nota.* Elaboración propia con base en la información obtenida sobre los estudiantes con discapacidad

Como hemos planteado hasta este momento, la UPAEP no cuenta con un documento o censo sobre los estudiantes con discapacidad. Por ello, las describimos con base en lo que, tanto directores, como docentes, describieron como las barreras que presenta cada uno para acceder al currículum, para trasladarse, para participar en las actividades del aula y, en general, para su proceso de aprendizaje y desarrollo en la universidad (ver tabla 4).

Tabla 4.
Estudiantes con discapacidad en la universidad.

Estudiante	Descripción de la discapacidad
E1-HUM	Baja visión, dificultades serias de aprendizaje, comprensión y socialización.
E2-PSI	Baja visión y dificultad para poder aprender, recordar información y expresarla verbalmente. Pocas habilidades sociales.
E3-EDU	Uso de muletas, dificultad para trasladarse, subir escaleras, cargar objetos.
E4-CIN	Baja visión por enfermedad degenerativa.
E5-ENF	Baja audición bilateral, uso de aparatos auditivos, dificultad para hablar y expresarse, pocas habilidades sociales.
E6-HUM	Asperger confirmado por los padres.

Nota: Descripción de la discapacidad por parte de directivos y profesores. No se consideró diagnóstico
Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida sobre los estudiantes con discapacidad

Docentes que impartieron clase a los estudiantes con discapacidad.

Una vez que identificamos a los 6 estudiantes con discapacidad, la selección de los docentes fue con base en un muestreo conveniencia. Para ello, decidimos entrevistar a dos profesores por cada estudiante, lo que nos dio un total de 12 docentes que trabajaron en su aula con uno o más de los estudiantes con discapacidad que ubicamos previamente. Utilizamos los siguientes criterios para seleccionar a los docentes: a) ser docente en activo en la UPAEP; b) haber impartido clase en nivel licenciatura, modalidad escolarizada y c) que en su aula hubiese participado un estudiante con discapacidad al menos en los tres periodos académicos anteriores.

Para que los datos de los docentes se pudieran manejar de forma anónima y confidencial, asignamos códigos de identificación a cada profesor. Los códigos fueron establecidos de la siguiente forma: letra P de profesor, número consecutivo, guion y las tres primeras letras de la carrera, ya que de esta manera podíamos ubicar la relación del docente con la carrera de estudio del estudiante con discapacidad de una manera más rápida y efectiva (ver tabla 5).

Tabla 5.
Selección de docentes por estudiante.

Número	Estudiante con discapacidad	Carrera	Profesores seleccionados	
1	E1-HUM	Humanidades	P1-HUM	P2-HUM
2	E2-PSI	Psicopedagogía	P3-PSI	P4-PSI
3	E3-EDU	Educación	P5-EDU	P6-EDU
4	E4-CIN	Cine	P7-CIN	P8-CIN
5	E5-ENF	Enfermería	P9-ENF	P10-ENF
6	E6-HUM	Humanidades	P11-HUM	P12-HUM

Nota: Selección por conveniencia de los docentes a entrevistar.

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida sobre los estudiantes con discapacidad.

Buscamos mantener un equilibrio entre los docentes, en función del género y del tipo de contratación, esperando obtener un 50% de cada uno. De los 12 profesores entrevistados, 6 fueron hombres y 6 fueron mujeres, logrando un equilibrio en este rubro. Con respecto al período académico, decidimos seleccionar a los docentes de los tres cuatrimestres previos al momento de las entrevistas, es decir, verano 2018, otoño 2018 y primavera 2019. Analizamos la lista de profesores que habían impartido clase a cada estudiante en este rango de tiempo, ya que resultaba importante que hubiese sido una experiencia relativamente reciente para que el docente pudiera recordar con facilidad cómo fue la inclusión de la persona con discapacidad en su aula. Respecto al tipo de contratación, buscamos que hubiera profesores de tiempo completo adscritos a las distintas carreras a las que pertenecen los estudiantes con discapacidad y profesores por asignatura, o como se les llama en la universidad, profesores hora clase. Logramos que 60% de los profesores fueran

de tiempo completo y 40% de hora clase. Aunque no se pudo obtener la paridad, cuidamos que la muestra mantuviera cierto equilibrio (ver figura 5).

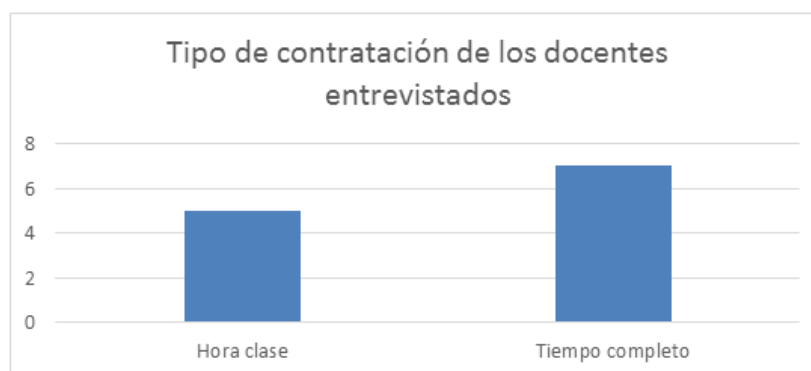


Figura 5. Tipo de contratación de los docentes entrevistados.

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida de los entrevistados

Las áreas de conocimiento a las que pertenecen estos profesores, coinciden específicamente con las licenciaturas en las que están inscritos los estudiantes con discapacidad, por lo que hay una relación entre el número de estudiantes y el número de profesores entrevistados. Las disciplinas en las cuales los docentes imparten clase, son: Humanidades, Cine, Enfermería, Educación y Psicopedagogía.

Los rangos de edad de los docentes entrevistados, se ubican entre los 30 y los 65 años. De los cuales: de 30 y 34 años (1 profesor); de 35 a 39 años (2 profesores); de 40 a 44 años (2 profesores); de 45 a 49 años (3 profesores); de 50 a 54 años (1 profesor); de 55 a 59 años (2 profesores) y de 60 a 65 años (1 profesor). Respecto a la antigüedad de la práctica docente de los entrevistados, 3 profesores tienen entre 5 y 9 años de experiencia docente, 7 han ejercido esta práctica profesional entre 10 y 15 años, un maestro ha dado clases entre 16 y 20 años y otro entre 21 y 25 años. En la figura 6, se muestra la información.

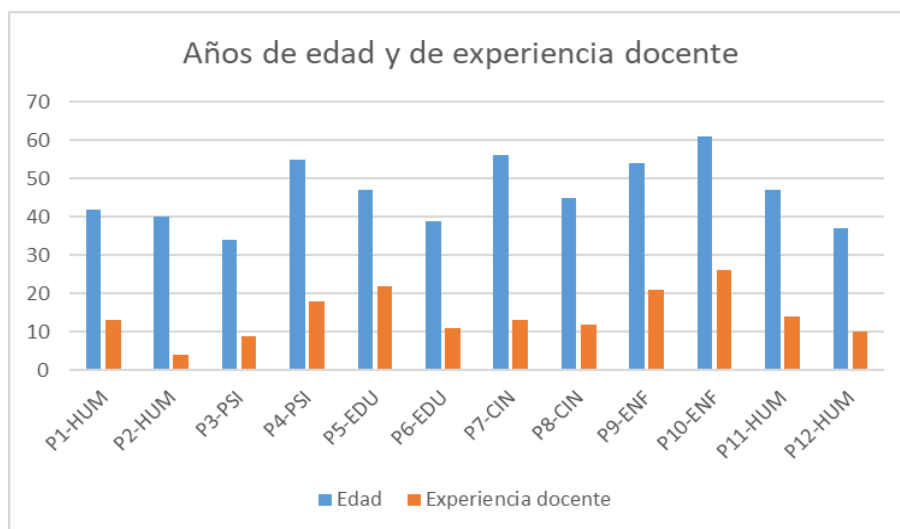


Figura 6. Años de edad y de experiencia docente de los docentes entrevistados.
Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida de los entrevistados.

Como puede observarse, la mayoría de los profesores tienen una práctica docente relativamente reciente y son pocos los que cuentan con una experiencia amplia, de más de 20 años de servicio.

Además de los datos profesionales requeridos para la caracterización de los participantes, preguntamos a los docentes por qué trabajan en la UPAEP. Diez profesores comentaron que ingresaron a esta institución a dar clases, principalmente por recomendación de un amigo o un profesional de su misma área que lo había reconocido como experto en la disciplina y que consideraba que podía compartir sus conocimientos y su experiencia laboral con los estudiantes universitarios. Los otros dos maestros, señalaron que se incorporaron a la universidad por una vacante u oferta de trabajo. Este aspecto resulta relevante para la investigación, pues, como hemos descrito en apartados anteriores, uno de los elementos más importantes de cada profesión, es pertenecer a un gremio de colegas que se constituyen como profesionales de esa disciplina (Hortal, 2010; Becher, 2001).

En la educación universitaria, además de la relación que existe entre la profesión de base de cada profesor y la asignatura o asignaturas que imparte, el grado académico, también es relevante. De los 12 docentes entrevistados, 3 cuentan con grado de doctor, 8 cuentan con grado de maestro y 1 cuenta con licenciatura, pero se encuentra estudiando la maestría.

En relación con los conocimientos previos que los profesores tienen sobre el tema de inclusión, se les preguntó si habían tomado algún curso o si contaban con alguna formación en temas de inclusión y/o discapacidad. En la figura 7, puede observarse que 4 docentes no cuentan con información o no han asistido a cursos sobre esta temática, 4 profesores han buscado de información de manera personal, pues ante esta experiencia de inclusión en su aula, indagaron sobre el tema con expertos o en sitios web y 3 más, mencionan que sus estudios profesionales tienen relación con el tema de inclusión, pues pertenecen a las áreas de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía. Estos datos resaltan que el perfil de los docentes UPAEP en temas de inclusión y discapacidad, es mínimo, nulo o incluso poco especializado. Esto refleja parte de la problemática, ya que, pareciera que la institución prioriza la capacitación docente, sobre otros temas como la planeación, el currículum o la incorporación de tecnologías a los procesos educativos (que son los temas que los profesores han cursado en su formación continua dentro de la universidad) pero no específicamente la inclusión y la diversidad.

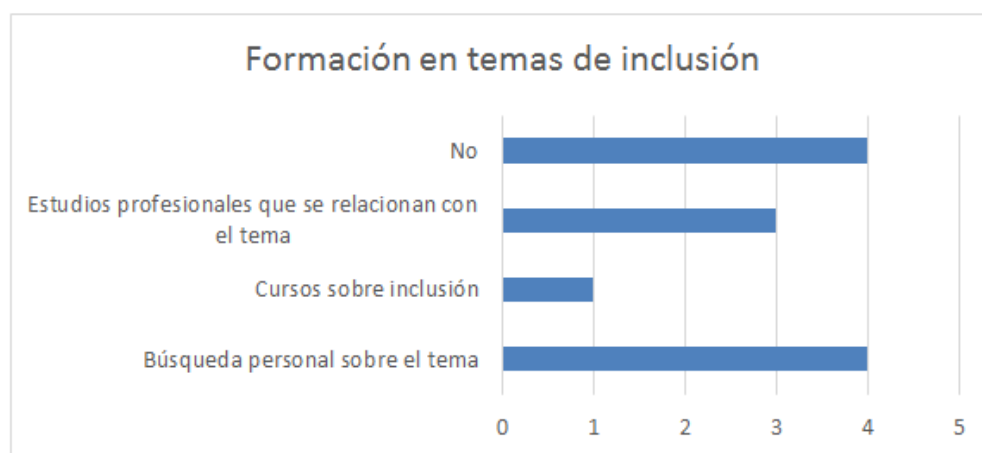


Figura 7. Formación en temas de inclusión

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida de los entrevistados.

A continuación, presentamos información sobre sexo, experiencia docente, profesión, licenciatura en la que participa y rasgos de la discapacidad del estudiante que participó en su clase. Esta tabla nos muestra la selección de los docentes y nos permite tener claridad sobre su perfil profesional y la discapacidad con la que trabajó (ver tabla 6).

Tabla 6.
Docentes seleccionados para entrevista.

Código	Sexo	Experiencia docente en UPAEP (años)	Profesión	Licenciatura en la que imparte clase	Estudiante con discapacidad que participó en su clase
P1-HUM	M	5	Licenciada en Humanidades	Humanidades	E1-HUM (Baja visión, dificultad para aprender y socializar).
P2-HUM	H	6	Filósofo	Humanidades	
P3-PSI	H	10	Psicólogo	Psicopedagogía	E2-PSI (Baja visión, dificultad para aprender, recordar información y expresarla verbalmente).
P4-PSI	M	12	Psicóloga	Psicopedagogía	
P5-EDU	M	19	Psicóloga	Educación	E1-HUM (Discapacidad motriz, uso de muletas o bastón, dificultad para trasladarse y subir escaleras).
P6-EDU	M	8	Comunicóloga	Educación	
P7-CIN	H	8	Cineasta	Cine y producción audiovisual	E4-CIN (Baja visión a causa de una enfermedad degenerativa).
P8-CIN	H	12	Ingeniero en sonido	Cine y producción audiovisual	
P9-ENF	H	10	Médico	Enfermería	E5-ENF (Baja audición progresiva. Uso de aparatos en ambos oídos).
P10-ENF	M	21	Enfermera	Enfermería	
P11-HUM	H	6	Político	Humanidades	E6-HUM (Asperger confirmado por los padres).
P12-HUM	M	10	Licenciada en Humanidades	Humanidades	

Nota: Datos relevantes de los profesores.

Fuente. Elaboración propia con base en la información obtenida de los entrevistados.

Una vez seleccionados los profesores que deseábamos entrevistar, construimos las dimensiones, categorías, subcategorías de análisis iniciales, así como la guía de entrevista que se aplicó a los docentes en el trabajo de campo.

3.2.2 Dimensiones de análisis

Con base en los ejes teóricos y en los objetivos específicos de esta investigación, acotamos y definimos 3 dimensiones de estudio, a partir de las cuales construimos las categorías y subcategorías, que se concretaron en las preguntas de la guía de entrevista (Apéndice A). Las dimensiones fueron: 1) el perfil profesional del profesor universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior; 2) conflictos que surgen en los docentes en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior y 3) dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad. Estas tres dimensiones se explican a continuación.

Dimensión 1) El perfil profesional del docente universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior

Para la primera dimensión, definimos 2 categorías que nos ayudan a comprender los elementos de la ética profesional que están presentes en el perfil de los profesores universitarios. La primera categoría corresponde a la formación profesional de base, ya que, al ser profesores del nivel terciario, sus estudios previos generalmente corresponden al área disciplinar en la que imparten clase. Además, consideramos la formación continua como parte elemental de la formación del profesorado universitario, ya que los temas pedagógicos son un elemento central para constituirse como docentes, así como los temas de inclusión y discapacidad. El último aspecto del perfil del profesor, corresponde al sentido de la profesión y a los aportes que, como docentes, consideran que brindan en la formación de los jóvenes para su vida personal y profesional (Aparicio y Martínez-Navarro, 2016). Para ello, tuvimos en cuenta los fines últimos de la práctica docente la enseñanza, los principios éticos que guían su actuar (Hortal, 2010, Hirsch, 2013) y los bienes internos que reconocen en su profesión, como docentes universitarios (Martínez-Navarro, 2010)

La segunda categoría de esta dimensión, corresponde al sentido que da cada uno de los docentes da a su profesión. Este aspecto nos parece relevante, porque consideramos que se relaciona con el sentido que dan a su práctica al pertenecer a una institución con

determinada misión, visión y filosofía humanista cristiana, lo que nos permitió caracterizar a los docentes de UPAEP en función de ello (ver tabla 7).

Tabla 7.

Dimensión 1: categorías y subcategorías

Dimensión	Categoría	Subcategorías
El perfil profesional del docente universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior	Formación profesional como base para la práctica docente	Formación profesional
		Formación continua en temas pedagógicos y de inclusión
	Sentido que da a la propia profesión docente	Sentido da a su profesión como docente en la universidad
		Aporte profesional a la formación de jóvenes universitarios con discapacidad

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia

Las categorías y subcategorías de esta dimensión, responden al primer objetivo particular de la investigación, el cual busca caracterizar el perfil profesional del docente, ante la inclusión de personas con discapacidad en su aula.

Dimensión 2) Conflictos que surgen en los docentes en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad.

En esta dimensión establecimos categorías respecto a los conflictos que enfrentan los profesores ante la inclusión de un estudiante con discapacidad. Estos conflictos se caracterizan, principalmente, por presentar incertidumbre y desconcierto en los docentes (Suriá, 2012), así como, la necesidad de tomar decisiones que son difíciles para atenderlos o resolverlos (Chang, 2014). Decidimos nombrarles conflictos, por lo que Banks y Williams (2005), establecen como segundo nivel en lo que sucede con las personas al enfrentar una situación de desconcierto, ya que, en el primer nivel, se ubican los asuntos éticos, y en el tercero, los dilemas éticos.

Organizamos los conflictos en 4 grandes categorías (ver tabla 8), que parten de los conflictos que surgen en las relaciones de la dimensión ética de la enseñanza (Martínez-

Navarro, 2010), los cuales incluyen la relación consigo mismo desde su rol como docente, su relación con el estudiante con discapacidad y con a la institución. Nombramos las subcategorías con base en:

1) Los aportes teóricos de la profesión docente desde una mirada ética (Martínez-Navarro, 2012; Hortal, 2002; Hirsch, 2013; López-Calva, 2013; López-Zavala y Solís, 2011).

2) La sensibilidad espontánea de justicia en los profesionales que trabajan con personas con discapacidad que plantea Etxeberria (2005a) y que se dan en la relación de ayuda (Bermejo y Ríbot, 2007).

3) La flexibilidad de un currículum que parece ser inflexible para atender a la diversidad (Norwich, 2008, así como la indiferencia colectiva que señala Slee (2012), como un elemento de la vida cotidiana que, desde nuestra perspectiva, ha llevado a la institución a no mirar con detenimiento los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Tabla 8

Dimensión 2: categorías y subcategorías

Segunda dimensión	Categorías	Subcategorías
Conflictos que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad	Conflictos con el ejercicio de su profesión como docentes	Relación consigo mismo como docente y con su profesión
	Conflictos con la sensibilidad espontánea en la relación de ayuda	Relación con colegas Relación con el estudiante con discapacidad
	Conflictos al flexibilizar un currículum que pareciera inflexible	Relación con el grupo Relación con el currículum
	Conflictos que surgen por la indiferencia colectiva de la institución	Relación con la institución

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Esta construcción nos permitió clarificar, desde los aportes teóricos, el tipo de conflictos que surgen los docentes al trabajar con la discapacidad, de tal forma que podamos dar respuesta al segundo objetivo de la investigación.

Dimensión 3) Dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.

En la tercera dimensión, construimos categorías respecto a las situaciones dilemáticas, de inquietud e incertidumbre (Banks y Williams, 2005) que surgieron en la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad. Abordamos los dilemas que se le presentaron a los profesores universitarios en función de “los dilemas de la diferencia”, los cuales, de acuerdo con la literatura (Artiles, 1998; Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008, 2014), se formulan en función del reconocimiento o identificación de la discapacidad del estudiante, los ajustes necesarios para el currículum para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y la ubicación de las personas con discapacidad respecto al espacio físico y los recursos con los que se cuenta para su desarrollo. Estos dilemas han sido analizados en educación básica y en educación especial en Países Bajos, Inglaterra y España, en esta investigación, los presentamos como una guía de análisis para el nivel educativo terciario. Con base en ello, consideramos que este estudio genera un aporte significativo al campo de conocimiento de la inclusión en educación superior, en relación con los procesos dilemáticos (ver tabla 9).

Consideramos en esta dimensión, lo que Banks y Williams (2005) llaman, *ethical issues* o asuntos éticos, que son aquellos que no llegan a constituirse propiamente como dilemas pero que son cuestiones que generan desconcierto e inquietud en los profesores respecto a la inclusión educativa. Por su parte, Norwich (2008) les llama tensiones (*tensions in inclusive schooling*) y Dyson y Millward (2000) los reconocen como problemas o tensiones internas o externas (*internal / external tensions*).

Tabla 9
Dimensión 3. Categorías y subcategorías.

Dimensión	Categoría	Subcategorías
Dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.	Dilemas de la diferencia en educación superior	Dilema de identificación
		Dilema de currículum
	Asuntos éticos y tensiones en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.	Dilema de ubicación
		Inquietudes respecto a la inclusión en educación superior

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia

Por último, estas categorías y subcategorías dan respuesta al objetivo particular 3 y son el punto de partida para el logro del objetivo general, que pretende analizar a qué principios éticos profesionales, atienden estos dilemas.

3.2.3 Técnica e instrumento para recabar información empírica.

Como técnica de investigación, elegimos la entrevista. Taylor y Bogdan (1987) afirman que se entiende como “reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (p. 101). Por su parte, Stake (2010) menciona que se considera la “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p.63), que, en este caso, nos permite comprender e interpretar la perspectiva de cada docente respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en su aula y los conflictos y dilemas éticos que esto conlleva.

El tipo de entrevista que utilizamos es la *entrevista a profundidad* (Valles, 1999). Optamos por esta técnica principalmente porque es de carácter holístico y se alinea al planteamiento epistemológico y metodológico enunciado anteriormente. Es una técnica que nos permitió acercarnos de manera natural a los docentes en una relación entre iguales, para así recabar ideas, valores particulares, significados e información que le resultara

significativa a cada docente. Sin duda, con este tipo de entrevista, pudimos escuchar los detalles de la experiencia vivida en la inclusión educativa de los profesores.

Al definir una técnica de recopilación de información, es necesario también precisar por qué no se ha elegido alguna otra. Para esta investigación, no utilizamos la observación como técnica, pues no pretendíamos analizar las interacciones entre los docentes y sus estudiantes, tampoco sistematizar el fenómeno socioeducativo, ni intervenir o integrarse de manera física al ambiente áulico para mirar las conductas o las prácticas. En este estudio, lo que nos interesó fue comprender lo que el docente vive o experimenta en su interior, por ello, la entrevista en profundidad fue la técnica que se consideró más adecuada para recabar información sobre la manera particular de los docentes de mirar y afrontar los conflictos y dilemas éticos de la inclusión educativa.

En este estudio cualitativo, las entrevistas fueron semiestructuradas, con base en la guía de entrevista que construimos (ver apéndice A).

De acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), para la validación de un instrumento se debe realizar un juicio de expertos que den su opinión sobre el contenido en relación al objeto de estudio para valorar su relevancia y su representatividad. Para hacer la validación de la guía de entrevista, se llevó a cabo el proceso de jueceo con académicos especialistas en temas de inclusión y ética profesional, que a su vez son investigadores de distintas universidades y que han tenido un recorrido importante en estos temas como para emitir un juicio sobre ello. Los investigadores que participaron como jueces de la investigación, son:

1. Dr. Manuel Aparicio de la Universidad de Murcia, España. Investigador sobre ética profesional y discapacidad.
2. Dr. Gerardo Echeita de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Investigador en temas de inclusión y procesos dilemáticos de la inclusión educativa.
3. Dra. Patricia Brogna de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora experta en temas de discapacidad y derechos humanos en la educación superior.
4. Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Investigador experto en temas de discapacidad e inclusión educativa.

A cada experto, le enviamos vía correo electrónico una carta invitación a participar como jueces, una tabla con los objetivos de la investigación, las dimensiones, categorías, subcategorías y las preguntas de la guía de entrevista. Respondieron en un lapso no mayor a un mes y aportaron observaciones y recomendaciones sumamente valiosas y pertinentes que nos permitieron acotar, precisar y ajustar las preguntas de la guía de entrevista. Los comentarios más significativos que hicieron los jueces sobre la guía de entrevista, se resumen de la siguiente manera:

- Considerar cómo conciben, piensan o interpretan los docentes el constructo de discapacidad e inclusión pues a este respecto caben aproximaciones muy distintas.
- Indagar la discapacidad con la que cuenta el estudiante pues los conflictos y dilemas pueden relacionarse con ello.
- Incorporar una perspectiva de derechos, ya que la inclusión educativa es un derecho de toda persona con discapacidad y un principio que debe orientar toda política educativa.

Stake (2010) sugiere probar las preguntas como una actividad de pilotaje para mejorar el instrumento antes de su aplicación. En nuestro caso, la guía de entrevista fue piloteada con una profesora de la licenciatura de gastronomía, que impartió clases a un estudiante con discapacidad motriz que utilizaba una prótesis, ya que no contaba con un brazo. Para la aplicación de la prueba piloto se llevó impresa la guía de entrevista y se realizó una grabación; al término indagamos con la profesora si consideraba que las preguntas eran claras o si había palabras o frases que pudieran comprenderse mejor. La docente sugirió modificar algunas palabras, el orden de las preguntas e incluir un ejemplo de dilema para que le fuera más sencillo identificarlos. Estas recomendaciones permitieron clarificar la redacción de las preguntas, así como considerar palabras específicas y ejemplos necesarios para comprender situaciones dilemáticas en la inclusión.

Con base en las observaciones de los jueces y la prueba piloto, construimos finalmente, el guion de entrevista que integró 20 preguntas (Apéndice A), las cuales atendieron a las dimensiones y categorías mencionadas en el apartado anterior. La conformación de las preguntas quedó de la siguiente manera:

En las preguntas 1 a 6, identificamos los datos generales del profesor como nombre, edad, formación profesional, formación sobre temas de inclusión y datos complementarios

como el periodo y la asignatura que impartió al estudiante con discapacidad. Con dicha información, caracterizamos el perfil del profesor universitario desde la mirada de la ética profesional, atendiendo a las categorías de: formación profesional como base para su la práctica, trayectoria como profesor, su relación con el campo disciplinar al cual pertenecen y el sentido que dan a su propia profesión docente (ver tabla 10).

Tabla 10.

Dimensión 1: categorías y preguntas de guía de entrevista

Dimensión	Categoría	Preguntas de la guía de entrevista
El perfil profesional del docente universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.	Formación profesional como base para la práctica docente	Sobre su formación profesional, ¿Qué estudios tiene? ¿Cuántos años de experiencia docente tiene? ¿Ha tenido algún tipo de formación sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la UPAEP? ¿Por qué eligió ser docente en la UPAEP?
	Sentido que da a la propia profesión docente	¿Cuántos años ha dado clase en UPAEP? ¿Qué elementos considera que sus conocimientos y su práctica profesional aportan para la formación universitaria de los jóvenes con discapacidad?

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia

Para identificar los conflictos, preguntamos a los profesores sobre el reconocimiento de la discapacidad, la relación que tuvo con el estudiante y con el grupo, las dificultades que se le presentaron, los ajustes que realizó y los apoyos institucionales que considera que existen para el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la UPAEP. Estos temas los abordamos en las preguntas de la 7 a la 13 (ver tabla 11).

Tabla 11.*Dimensión 2: categorías y preguntas de guía de entrevista*

Segunda dimensión	Categorías	Preguntas de la guía de entrevista
Conflictos que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad	Conflictos con el ejercicio de su profesión como docentes	¿Cómo identificó la discapacidad de su estudiante? ¿Qué tipo de discapacidad presentaba? Intelectual, auditiva, visual, motriz, otra.
	Conflictos con la sensibilidad espontánea en la relación de ayuda.	¿Qué pensó al saber que tendría un estudiante con discapacidad en su clase? ¿Cómo describiría su relación como docente con sus estudiantes y con el estudiante con discapacidad?
	Conflictos al flexibilizar un currículum que pareciera inflexible	¿Qué dificultades se le presentaron? ¿Qué conflictos se le presentaron en su rol como docente? ¿Respecto a su proceso de planeación? ¿Respecto a su proceso de evaluación?
	Conflictos que surgen por la indiferencia colectiva de la institución	¿Qué ajustes realizó en su clase? ¿Por qué los realizó? ¿Considera que la universidad brinda apoyos para los estudiantes con discapacidad? ¿Qué tipo de apoyos? ¿Considera que tales apoyos facilitan a los estudiantes una adecuada accesibilidad?

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia.

En las preguntas 14 a 20, consultamos qué piensan acerca de que las personas con discapacidad que accedan a la educación terciaria y si consideran que hay discriminación en la UPAEP. También indagamos qué significó para ellos la participación de un estudiante con discapacidad en su clase y si en esta experiencia se les presentaron situaciones en las que no sabían qué hacer. Se mostró un ejemplo de un dilema para que tuvieran claridad sobre el término, ya que consultamos también, si consideraban que se le habían presentado algunos dilemas en su experiencia de trabajo con los alumnos con discapacidad (ver tabla 12).

Tabla 12*Dimensión 3: Categorías y preguntas de la guía de entrevista.*

Dimensión	Categoría	Preguntas de la guía de entrevista
Dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.	Dilemas de la diferencia en educación superior	¿Qué significó para usted tener un estudiante con discapacidad en su clase? ¿Se le presentó alguna situación en la que no sabía qué hacer? ¿Cómo la resolvió? ¿Qué dudas le surgieron? ¿Considera que se le presentaron algunos dilemas éticos respecto a su rol como docente? Ejemplo de dilema: A un profesor que trabaja con grupos muy numerosos le surgen dilemas éticos al tener que cubrir ciertas exigencias por lograr un trato justo, por respetar la integridad de los alumnos y su relación con otros o por cubrir el contenido de la materia sin que les pueda dar un trato y seguimiento individual, respetando su autonomía y buscando desarrollar aprendizajes en cada uno.
	Asuntos y tensiones éticas en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.	¿Qué piensa usted de que los estudiantes con discapacidad accedan a la educación superior? ¿Considera que en la universidad hay discriminación hacia los estudiantes con discapacidad? ¿Considera que la educación que se brinda en la universidad a los estudiantes con discapacidad se da en igualdad de oportunidades y de forma equitativa?

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada la reflexión teórica sobre el tema de estudio, fue necesario planificar y diseñar el proceso de actuación para posteriormente hacer el análisis. En el siguiente apartado describimos el proceso de recogida de datos empíricos a través de la aplicación de la entrevista y, posteriormente, explicamos cómo se realizó la transcripción y la codificación de las 12 entrevistas realizadas. Asimismo, resaltamos las consideraciones éticas que se siguieron en el trabajo de campo.

3.2.4 Recogida de datos empíricos.

Como mencionamos en la descripción de los participantes, en un primer momento identificamos a los 6 estudiantes con discapacidad que reportaron los directores de carrera,

posteriormente, realizamos una búsqueda en el sistema de administración de información de la universidad para ubicar a los profesores que les habían impartido clase en periodos académicos anteriores y, con base en dicha búsqueda, seleccionamos a 12 profesores que cumplieron con las especificaciones establecidas para la selección de los sujetos. Esta fase empírica de la investigación nos llevó un tiempo aproximado de 8 meses.

El primer contacto con los profesores fue vía correo electrónico, ya que enviamos una invitación a cada uno para poder realizar la entrevista. Posteriormente, y de acuerdo a su disponibilidad de tiempo, acordamos fechas y lugares. Las entrevistas tuvieron una duración, en promedio, de una hora con 15 minutos. Cada entrevista fue registrada en una grabadora de audio que permitió obtener los archivos en formato MP3, con los cuales realizamos las transcripciones. Cabe aclarar, que todos los docentes dieron su consentimiento para realizar las entrevistas y se les informó que guardaríamos, tanto su anonimato, como el de los estudiantes, esto con base en los principios éticos de esta investigación.

Durante el proceso de aplicación, realizamos adecuaciones a cada entrevista, pues al ser docentes de distintas áreas, edades, género y disciplina, fue necesario aproximarnos de manera similar en lo general, pero con consideraciones específicas en cada caso particular (Valles, 1999). Las modificaciones al guion de entrevista se fueron haciendo conforme el diálogo fluía, ya que, en todas las entrevistas, abordamos los temas con base en la experiencia vivida por el profesor y las preguntas que hicimos, se fueron intercalando sin seguir un orden riguroso.

3.2.5 Transcripción y codificación

Al contar con las grabaciones de las entrevistas en archivos formato MP3, llevamos a cabo la transcripción de las mismas. Para ello seguimos dos procesos, el primero fue hacer la transcripción de 6 entrevistas línea por línea, utilizando un reproductor de audio y haciendo la captura del contenido en un procesador de texto. Las otras 6 entrevistas se transcribieron utilizando un software llamado TRINT que se encuentra en la web, pero se accede con una cuenta y se adquiere una membresía para poder utilizarlo. Cargamos los archivos MP3 y el sistema realiza una transcripción automática del audio, sin embargo, llevamos a cabo una

revisión a detalle de cada entrevista, pues al ser un software americano, hubo frases en español que fueron transcritas con muchos errores. Realizamos la corrección de cada entrevista hasta obtener los archivos en un procesador de textos listos para la codificación.

En un primer momento utilizamos el programa Atas Ti para hacer un ejercicio de codificación de 3 entrevistas, sin embargo, decidimos hacer la codificación de forma manual y artesanal para ir capturando los códigos utilizando colores, notas y búsquedas internas en el procesador de texto Word.

3.2.6 Consideraciones éticas en el trabajo de campo.

Al ser una investigación en la que trabajamos con personas, la participación de los docentes fue por voluntad y en total libertad. Manejamos sus datos personales de manera confidencial, asignando códigos para no colocar sus nombres. Comentamos a cada entrevistado que se respetaría su anonimato y que la información que nos proporcionaran respecto a su práctica docente, y su relación con los estudiantes o la universidad, se utilizaría únicamente para los fines de esta investigación, asegurando que, al concluir el estudio, les entregaríamos los resultados o conclusiones sobre los conflictos y dilemas éticos que afrontaron como docentes ante la inclusión.

Respecto a la información que nos proporcionaron las áreas de la universidad, no incluimos el nombre de las personas que facilitaron los informes con los datos de los estudiantes y nos referimos a ellos únicamente por nombre de área o servicio.

Cabe aclarar, que no tuvimos contacto alguno con los estudiantes, únicamente manejamos la información que nos proporcionó el director de carrera a través de una base de datos y utilizamos códigos para no colocar sus nombres.

La transcripción de las entrevistas la hicimos sin modificar lo expresado por los docentes, redactamos todas y cada una de las palabras que fueron grabadas durante las mismas, de tal forma que el análisis que se realizó, fue con información fidedigna.

3.3 Técnica de análisis

En este apartado, abordamos los criterios que utilizamos para interpretar los datos. De acuerdo con Kvale (2011), para el análisis de la información recabada por entrevista, el investigador primero escucha al entrevistado, para, posteriormente, poder sintetizar, interpretar y analizar la información recabada, ya sea desde los significados, desde el lenguaje o desde ambos.

Decidimos utilizar como técnica de análisis el *bricolaje*, que Kvale (2011, p.137) define como “una combinación ecléctica de formas múltiples de análisis, y una interpretación de inspiración teórica de las entrevistas como modo significativo de análisis”. Este proceso nos llevó a interpretar los datos empíricos obtenidos de las entrevistas y cruzarla con las dimensiones que construimos teóricamente.

Kincheloe (2001) aborda el término en francés *bricoleur*, que define cómo el uso que dan algunas personas, generalmente de mantenimiento, a distintas herramientas que están a su alcance para completar una tarea. Este autor señala, que el bricolaje implica una forma imaginativa de presentar la información en una investigación formal.

Con base en lo anterior, decidimos utilizar tres técnicas de análisis (Knobel y Lankshear, 2005), que se integraron en el bricolaje:

- a) Análisis de contenido: utilizado para identificar inductivamente los significados de las experiencias que obtuvimos en las entrevistas a los docentes de UPAEP. Para ello, hicimos un análisis línea por línea para resaltar las ideas y temas importantes. Esta técnica nos permitió analizar, tanto el texto, como el contexto de las palabras en las transcripciones, de las cuales emergieron significados que después interpretamos. Las palabras que cada profesor expresó, tienen un significado particular, mismo que buscamos interpretar, partiendo del contenido que emite cada mensaje. Para este análisis, fue necesario identificar el contexto de cada profesor entrevistado, ya que, desde su rol como persona, y como docente, aportó sus ideas en la entrevista.
- b) Análisis categórico: proceso que implicó la organización sistemática de los datos en categorías, partiendo de los códigos que asignamos a las entrevistas, construimos las categorías que, al contrastar con los fundamentos teóricos, nos permitieron interpretar y analizar las experiencias de los docentes respecto a la inclusión.

c) Análisis de discurso: “analizamos el uso del lenguaje para ver qué podemos descubrir que se refiera a los discursos involucrados y usamos nuestro conocimiento de los discursos para entender mejor los usos del lenguaje y los significados y propósitos que logran” (Knobel y Lankshear, 2001, p. 134). Para ello identificamos las relaciones que construyeron los docentes respecto al tema de la inclusión. Hemos puesto particular atención en el posicionamiento del entrevistado identificando su voz activa o su voz pasiva y reconociendo los antagonismos presentes en su discurso (Kvale, 2011). Como se menciona en el apartado metodológico, este tipo de análisis resulta relevante para esta investigación, pues los temas de la inclusión y la discapacidad, además de ser educativos y éticos, son políticos. Si bien, en la mayor parte del discurso los profesores hablan desde su rol como profesores, en ocasiones se expresan desde su ámbito personal e incluso familiar. Distinguir este posicionamiento da un sentido a cada dilema y reafirma que cada dilema es construido por la persona con base en su propia experiencia de vida.

Una vez descritas las técnicas, en el siguiente capítulo presentamos el análisis de resultados y la interpretación que hicimos a la valiosa experiencia que nos compartieron los 12 docentes de la UPAEP, sobre cómo vivieron la inclusión.

Capítulo IV Análisis, discusión de resultados y conclusiones.

El trayecto hacia una universidad inclusiva queda justificado por el reconocimiento de la existencia de diferencias interindividuales y necesidades individuales, la identificación de necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, un planteamiento heterogéneo de la formación para proveer una mejor atención a las necesidades de los estudiantes y un modelo de universidad que participe de los principios de flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión de la diversidad de las personas (Garín y Muñoz, 2014, p. 126).

En este capítulo, integramos la descripción y el análisis de los resultados de la investigación con base en las 3 dimensiones construidas, las cuales, a su vez, corresponden a los objetivos específicos de la investigación: perfil profesional docente; conflictos que surgen en los docentes en su trabajo diario con personas con discapacidad y dilemas que atienen a la identificación, al currículum y a la ubicación de la diferencia.

En el primer apartado, se presenta la caracterización del perfil profesional del profesor de UPAEP, destacando su formación como profesionista, su trayectoria docente, su formación continua sobre temas de enseñanza y de inclusión, así como el sentido que da a su práctica como profesor de esta universidad. Sabemos que, el perfil profesional del profesorado, incluye aspectos adicionales relacionados, por ejemplo, con la vocación, el fin social de la educación, con la remuneración como justicia redistributiva o bien, con pertenecer a un colectivo que busca el monopolio de una profesión como es el magisterio (Hortal, 2002; Cortina 1997 en Martínez Navarro, 2010), sin embargo, en esta investigación únicamente nos enfocamos en lo primero, ya que nos permite acercarnos a los conflictos y a los dilemas de la inclusión que tienen que ver justamente, con la inclusión.

En el segundo apartado, exponemos los conflictos que enfrentan los profesores ante la inclusión de un estudiante con discapacidad. Este es un proceso que se caracteriza por la incertidumbre y el desconcierto (Suriá, 2012), así como en la necesidad de tomar decisiones que son difíciles para atenderlos o resolverlos (Chang, 2014). Analizamos los conflictos que surgen en las relaciones que se dan desde la dimensión ética del docente (Martínez-Navarro, 2010) y que incluyen al grupo, al estudiante con discapacidad, a la institución, a la familia, a los departamentos de apoyo.

En el tercer bloque, caracterizamos los dilemas que se les presentaron a los profesores universitarios en el proceso inclusivo, resaltando los dilemas de la diferencia, que surgen

por el reconocimiento de la discapacidad, los ajustes al currículum y la ubicación de las personas con discapacidad (Artiles, 1998; Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008, 2014). Enfatizamos aquellos que tienen que ver específicamente con el nivel educativo terciario, ya que las investigaciones sobre este tema desarrolladas hasta ahora, corresponden al nivel básico y a la educación especial. Por lo anterior, consideramos que esta investigación es un aporte significativo al campo de conocimiento de la inclusión en educación superior, así como de la ética profesional en relación con los procesos dilemáticos.

4.1 El perfil profesional del profesor universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.

El primer objetivo particular de la investigación, consistió en caracterizar la práctica profesional docente en la inclusión de personas con discapacidad al nivel terciario. Como sostienen Hortal (2002), Martínez-Navarro (2010) y Hirsch (2013), la ética de las profesiones está asentada en los principios de autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia, que trabajan ampliamente Beauchamp y Childres, (2001). Este objetivo particular está alineado con la primera dimensión (Ver tabla 13), en la que se incluyeron preguntas sobre: la formación profesional, la trayectoria y experiencia de los docentes, la formación continua sobre temas pedagógicos y de inclusión y lo que consideran que ello le ha aportado a los jóvenes universitarios con discapacidad en su formación personal y profesional, así como el sentido que han dado a su propia profesión docente al pertenecer a la UPAEP.

El análisis de la ética profesional del profesorado es una labor compleja, ya que, como señala Martínez-Navarro (2010) existen ciertas tensiones sobre lo que ha de ser correcto en el ejercicio de la misma, desde un punto de vista ético, o, entre la autonomía del docente y la institución a la cual pertenece, ya que esta última es la que define ciertas condiciones que debiera tener el profesor y es la que asigna funciones y administra los recursos en este caso, para promover la inclusión educativa. Bajo esta premisa, buscamos dar cuenta de cómo el perfil docente del profesor UPAEP se va conformando con los elementos que lo constituyen como profesional (su formación previa, actualización y

experiencia) y los aspectos institucionales que conforman el marco de acción y de relación en la dimensión ética de su enseñanza, ya que,

Toda profesión tiene metas específicas o bienes internos que le proporcionan sentido y legitimidad social. En el caso de la profesión de *profesor universitario* esos bienes internos vienen fijados por la identidad de la institución universitaria de la que forman parte, puesto que no es posible tener esta profesión si se carece de la vinculación con la universidad (Martínez-Navarro, 2010, p.246)

Tabla 13.
Categorías y subcategorías de la dimensión 1.

Primera dimensión	Categorías	Subcategorías
		Formación profesional
La práctica profesional docente en la de inclusión de personas con discapacidad a la educación superior	Formación profesional como base para la práctica docente	Formación en temas pedagógicos y de inclusión
		Aporte profesional a la formación de jóvenes universitarios con discapacidad
	Sentido que da a la propia profesión docente	Sentido da a su profesión como docente en la universidad

Nota: Categorías construidas con base en la teoría revisada para esta investigación.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos el análisis de la información obtenida en las entrevistas que realizamos a los docentes de la UPAEP, a partir de las categorías y subcategorías que construimos con base en los planteamientos de autores representativos sobre la ética profesional y que fueron abordados en el apartado teórico de esta investigación.

Para el análisis de las respuestas de los maestros, tomamos en cuenta también las 3 dimensiones que constituyen el perfil del profesor UPAEP, la personal, la profesional y la pedagógica, así como, lo que espera la universidad de sus docentes (UPAEP, s/f):

- Que conozca y aplique un concepto trascendente a la formación integral.
- Que aproveche sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para su práctica educativa.
- Que tenga disposición de aprender.

- Que tenga experiencia en el nivel y modalidad requeridos y que planee y utilice los recursos que tenga a su cargo.

4.1.1 Formación profesional como base para la práctica docente

4.1.1.1 Formación profesional

Para indagar sobre este tema, identificamos la formación inicial de base y los cursos de formación continua de los 12 profesores entrevistados, ya que son considerados como elementos fundamentales, tanto en la ética de las profesiones (Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010), como en el perfil que ha establecido la universidad para sus profesores (UPAEP, s/f). Al ser profesores que han trabajado con personas con discapacidad, nos valemos de lo que señalan Amaro, Méndez y Mendoza (2014), respecto a las características profesionales del docente universitario para atender la diversidad.

Para ampliar esta idea, el primer aspecto que describimos en este apartado, es la formación profesional disciplinar de cada profesor, así como el papel que juega la experiencia laboral que tiene en su campo, ya que ambos aspectos se consideran valiosos en el perfil del profesor universitario. El segundo elemento, es la formación continua, sobre la que indagamos respecto a cursos, talleres y estudios complementarios sobre temas pedagógicos, pues, en definitiva, el profesional de la educación superior requiere de esta preparación para el ejercicio docente. Por último, abordamos la formación sobre temas de inclusión, como un aspecto central a analizar en la caracterización del profesor universitario en el trabajo en aula con estudiantes con discapacidad.

Cobo (2003), menciona que es indispensable considerar en toda profesión, la formación universitaria y la formación continua, ya que, desde el campo de la ética general de las profesiones, estos elementos forman parte del perfil que los constituye como profesionistas. El docente accede a ello tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para poder ejercer y, sobre la cual, el docente recibe contractualmente la remuneración por el ejercicio profesional ejercido (Hortal, 1996, 2002). El profesor requiere entonces, por un lado, de las habilidades y competencias disciplinares, pero, por otro, de documentos probatorios que lo puedan demostrar en términos meritocráticos (Dubet, 2004) o de credencialización.

Al indagar sobre sus estudios profesionales y de posgrado, nos dieron las siguientes respuestas: de los 2 profesores que imparten clase en la licenciatura de Cine, uno de ellos es Ingeniero en sonido y otro es Cineasta. De los cuatro profesores adscritos a la carrera de Humanidades, uno es Politólogo, otro Filósofo y dos más estudiaron Humanidades. Uno de los docentes del área de Enfermería, es Médico de profesión y el otro es Enfermero. En la carrera de Educación, entrevistamos a una Comunicóloga y a una Psicóloga. Respecto a grados académicos, 1 profesor cuenta con licenciatura, 8 con maestría y 3 con doctorado (ver tabla 14). Los datos obtenidos reflejan la relación que existe entre la carrera que cada profesor estudió, con el campo disciplinar en el que imparte clases, lo cual es un elemento significativo y relevante en formación de jóvenes universitarios, de acuerdo con lo que la universidad establece.

Tabla 14.

Formación profesional y grados académicos de los docentes entrevistados.

Código	Sexo	Profesión	Grado académico	Licenciatura en la que imparte clase
P1-HUM	Mujer	Licenciada en Humanidades	Maestría	Humanidades
P2-HUM	Hombre	Filósofo	Doctorado	Humanidades
P3-PSI	Hombre	Psicólogo	Maestría	Psicopedagogía
P4-PSI	Mujer	Psicóloga	Doctorado	Psicopedagogía
P5-EDU	Mujer	Psicóloga	Maestría	Educación
P6-EDU	Mujer	Comunicóloga	Maestría	Educación
P7-CIN	Hombre	Cineasta	Maestría	Cine y producción audiovisual
P8-CIN	Hombre	Ingeniero en sonido	Licenciatura	Cine y producción audiovisual
P9-ENF	Hombre	Médico	Maestría	Enfermería
P10-ENF	Mujer	Enfermera	Maestría	Enfermería
P11-HUM	Hombre	Politólogo	Doctorado	Humanidades
P12-HUM	Mujer	Licenciada en Humanidades	Maestría	Humanidades

Nota: Información obtenida de los docentes entrevistados.

Fuente: Elaboración propia.

El tema de los grados académicos, ha estado en boga desde mediados de los años 80, ya que, con la Reforma del Estado, se impulsó una tendencia y un creciente interés en que los profesores cuenten con un nivel académico cada vez más alto. Para la UPAEP, esto se ve reflejado en algunos indicadores que solicitan evaluadoras y acreditadoras nacionales a las que la institución atiende, como son la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Tanto la tendencia externa, como el interés interno de la institución en términos de lo que se entiende como calidad académica, ha llevado a la UPAEP a buscar un mayor número de profesores con grado de maestría o doctorado, además, da cierto peso a los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Lo anterior se observa en los datos y el discurso que se ha presentado en los planes de desarrollo institucional y en los informes del rector (Informe del Rector, 2018), lo que nos permite confirmar que la institución busca consolidar el perfil de sus académicos.

De acuerdo al perfil docente de la universidad (UPAEP, 2018), la institución considera que sus profesores deben ser competentes en su ámbito disciplinar, así como contar con el grado académico requerido, mantenerse actualizados en su campo, contar con una visión prospectiva, tener experiencia profesional y preferentemente ejercer como profesional en el campo en el que se formaron. Como vemos en los datos de los entrevistados, podríamos decir que los 12 profesores cumplen con lo que la universidad espera de ellos respecto a la relación de su carrera profesional con área disciplinar en la que imparten clases. Respecto a los grados académicos, si bien, no todos los profesores cuentan con estudios de maestría o doctorado, quienes aún no cuentan con un grado superior, se encuentran actualmente estudiando para obtenerlo. Recordemos también que, a mayor grado académico y mayor preparación con cursos de especialización, mayor es la remuneración que obtiene el profesor, por lo que el tema económico también es un estímulo en función de la retribución del trabajo realizado y la preparación que van teniendo para ello (Hortal, 2010).

Los 12 profesores entrevistados señalaron que han tenido experiencia de trabajo en áreas o sectores relacionados con su formación profesional. Si bien, esto no se preguntó de manera directa en las entrevistas, compartieron la información como un aspecto relevante

en su rol como profesores universitarios. Por ejemplo, los docentes del área de Humanidades han trabajado en museos, espacios de cultura, música o arte. Los profesores de Enfermería han estado en hospitales trabajando y dando seguimiento a los residentes. Los docentes de Cine han colaborado en espacios cinematográficos tanto en producción, como edición. Y quienes están en el área de Educación o Psicopedagogía, han sido docentes en otros niveles educativos o en áreas de inclusión. Por ejemplo,

Primero trabajé en la Fundación Down, después fui Directora técnica del Centro Bethesda y posteriormente abrí mi colegio. Lo tuve como 10 años, 8, 10 años (P5-EDU)

Desde 2008. Casi diez años. Certificada por COMCE como docente enfermera y que bendito Dios trabajo a tres departamentos, escolarizada, le trabajo a posgrado, superviso prácticas y trabajo en abierta. Me certifiqué como tutor y también me certifiqué como docente. Como cinco años en El Batán y di clase también en esa escuela y di clases en Betania (hospital) en una escuela un semestre como docente y me quedé como subdirectora en el DIF (P10-ENF)

En algunas carreras como Medicina, Enfermería o Cine, se valora más que el docente haya ejercido su profesión, a diferencia de las Humanidades o la Psicopedagogía, pues como señala Dubet (2004) hay una distinción entre las profesiones liberales y profesiones salariales, ya que las primeras ejercen en mercados laborales y, las segundas, dependen de las instituciones educativas para poder existir.

Otro elemento que destacamos en el perfil del profesor de UPAEP, es la trayectoria profesional docente, entendida como la experiencia que los entrevistados han tenido y que los ha constituido y conformando, como profesionales de la educación. Respecto a la experiencia docente, 1 profesor se ubica en el rango entre 5 y 9 años de experiencia, 6 profesores tienen entre 10 y 15 años, 2 profesores tienen entre 16 y 20 años y 3 docentes tienen entre 21 y 25 años de experiencia, por lo que podemos decir que son maestros que se han desempeñado en esta profesión y se ha ido constituyendo su perfil con base en la formación profesional señalada previamente y por la experiencia que han tenido frente a grupo (ver tabla 15).

Tabla 15.*Años de experiencia docente*

Años de experiencia docente	Profesores
5 a 9 años experiencia docente	1
10 a 15 años experiencia docente	6
16 a 20 años experiencia docente	2
21 a 25 años experiencia docente	3

Nota: Información obtenida de los docentes entrevistados.*Fuente:* Elaboración propia.

Los docentes del área de Enfermería, distinguieron dos tipos de trayectoria en la docencia, una directamente en aula universitaria y otra en espacios hospitalarios con alumnos residentes que se encuentran en procesos de formación avanzados o de especialidad. Mencionaron también haber impartido clase en laboratorios en los que se utilizan maniqués para práctica y señalaron que también han acompañado a jóvenes universitarios en servicio social rural. Esta experiencia educativa en distintos ámbitos o sectores, forma parte de lo que los docentes argumentan, da posibilidades de trabajar en la educación superior.

Las docentes de la carrera de Educación, señalaron algunas características sobre el tipo de práctica docente que han tenido y las funciones complementarias que han desempeñado. Por ejemplo, la profesora de Educación, que es comunicóloga, ha trabajado 10 años en bachillerato, dando clase y siendo tutora de grupo. La otra profesora, que es psicóloga, ha sido docente y directora en escuelas de educación especial y ha dado terapia de aprendizaje con niños, jóvenes y padres de familia. En este sentido, la acumulación de experiencias pedagógicas en otros niveles y con roles distintos a la docencia, abona a su perfil como docentes universitarios.

Los docentes de Psicopedagogía han impartido clase únicamente en el nivel superior. Ambos son psicólogos y han dado clase a jóvenes universitarios de áreas de pedagogía y psicología y ambos han tenido experiencia docente en la universidad abierta, es decir, en la modalidad que atiende a profesionistas en servicio que desean estudiar una licenciatura pero que, en su mayoría, son adultos con experiencia en el campo profesional.

De la misma manera, los profesores de Cine, han impartido clase sólo en el nivel superior. Ambos fueron invitados a participar como profesores, por la amplia experiencia con la que contaban en edición y producción cinematográfica y radio. Este es un ejemplo de lo que comentan Hortal (2002) y Martínez-Navarro (2010), sobre la relación entre la formación disciplinar y la experiencia en el campo. Aunque sean profesionales que han migrado de su profesión de base, a la docencia, pertenecen ahora a otro colectivo, requieren experiencia y, a mediano y largo plazo, una formación específica que los acredite para ello.

Uno de los docentes del área de Humanidades, que también estudió música, ha impartido clase en universidades nacionales y extranjeras, así como en conservatorios de música en los que participan niños, jóvenes y adultos. Otro profesor de esta área, que es filósofo, únicamente ha dado clase en nivel universitario con jóvenes de carreras afines y en formación de sacerdotes que estudian filosofía. Una profesora ha tenido experiencia de trabajo en museos, en los que ha impartido talleres a niños y jóvenes. La otra docente, únicamente ha dado clase en el nivel universitario.

Respecto al tema de la discapacidad, encontramos diversas razones para resaltar la importancia de la experiencia laboral en su práctica docente, entre ellas, se ubica el conocimiento del servicio que ofrece cada profesión, la diversidad de actividades que una persona puede desempeñar en el área, el reconocimiento de los retos y complejidades propias del campo profesional, precisamente en función de las discapacidades que presentan los estudiantes. Esto, por ejemplo, lo expresan los profesores del área de Enfermería, Cine y Humanidades.

La población en general dice “ah Enfermería”. No señor, es Enfermería. Les hacemos entender desde el primer momento, la enfermera es el núcleo del hospital (...) con casi 40 años de experiencia, dígame usted ¿qué no vi, qué no vi en el Hospital Universitario, que era la cuna fue la cuna más bien de grandes médicos. Se sufre, no se logra tan fácilmente, es empeño, es lo que le digo a ellos (P10-ENF)

A final de cuentas, en un ejercicio profesional de la carrera, les va a costar, les va a exigir mucho, y algunos no van a aguantar. O pude que saquen la carrera, pero cuando lleguen a los lugares de trabajo... Ese es otro problema ¿no? (P9-ENF)

Hay muchas disciplinas involucradas y todas son muy conceptuales, debes tener algo que decir, una idea. En términos laborales creo que E4-TCIN tendría que buscar como los espacios, más bien ser quien conceptualiza que quien realiza (P8-PCIN)

De acuerdo con Amaro, Méndez y Mendoza (2014), estos testimonios reflejan el punto en donde el papel del docente se vuelve fundamental, ya que el reto es “poner en marcha todas sus capacidades profesionales para responder a las diversas necesidades de

los alumnos. En este sentido, la función del docente es la de mediar entre el alumnado real y diverso, y el currículum formal” (p.201). Ante la discapacidad presente en su alumnado, ellos, como docentes de la UPAEP, deben dar respuestas emergentes para la formación profesional de estos jóvenes, buscando estrategias que les permitan enfrentar las barreras de las profesiones rígidas que les esperan al egresar. En este sentido, sobre las competencias que se espera que un egresado tenga cuando se incorpore al sector productivo, encontramos una relación entre el tipo de discapacidad y la profesión que estudia. Esto resalta el estigma de la persona con discapacidad (Goffman, 2001), *versus*, su autonomía por estudiar determinada carrera. En la UPAEP, este tema fue mencionado por 4 profesores entrevistados, se destaca un mayor énfasis por parte de los docentes de Enfermería y Cine, a diferencia de Psicopedagogía o Educación, en las que los profesores no mencionan el vínculo con el área laboral.

Lo ponía yo a hacer prácticas así con sus compañeros y me explicaba en su momento. Pero ya cuando estaba con, este, el maniquí, ¿qué? ¿Cuál es la diferencia? Que con un paciente es diferente, le va diciendo, el maniquí no. (...) Y con él pues vuelvo a repetir, pues, es inteligente, solamente, cómo lo podemos encausar a que sea otro tipo de, de preparación (...) o se puede dedicar a la investigación (P10-ENF)

Al final de cuentas, el enfrentar a ese muchacho con el paciente, imagínate cuando el paciente le grite y no oiga ¿no? O yo me pregunto ¿cómo se va a poner un estetoscopio si trae los aparatos auditivos? detalles finos que no es que tú los hagas a un lado o que digas este, los discrimines, pero sí tienen una relevancia en su práctica profesional en un futuro. A final de cuenta en un ejercicio profesional de la carrera les va a costar, les va a exigir mucho, y algunos no van a aguantar. Si llegara a sacar la carrera yo no creo que lo contraten muy fácilmente por la exigencia misma del trabajo (P9-ENF)

Realmente creo que no necesita indispensablemente ver superbién para trabajar en el Cine. Aunque suene un poco extraño tal vez. Posiblemente para la fotografía no va a funcionar, pero hay otras áreas. Pero bueno, no lo va a limitar. Creo que si él tiene la claridad de lo que quiere hacer, sin problemas va a poder hacerlo (P8-CIN)

En el caso de los profesores de Humanidades, el conflicto surge por la inquietud que les genera la idea de que una persona con discapacidad tenga un título universitario.

El problema es que, cuando lo ves más desde el punto de vista personal, humano, definitivamente hay que apoyarlos. Si quitas el filtro humano... ahí sí habría que preguntarse... no se... ¿Tiene sentido tener un chavo que no quiere estudiar algo estudiándolo? o sea... ¿Es lo correcto, no es lo correcto? ¿lo estamos ayudando o no lo estamos ayudando? o sea, no sé, desde el punto de vista humano creo que me da gusto, es un chavo súper a todo dar, pero si empezamos a poner otros criterios habría que preguntarse... sí, o sea, por ejemplo, ok, los hacemos hacer la universidad les damos un título que evidentemente no lo sacó con los mismos criterios que otros... entonces ¿Ahora qué? ¿Le vamos a dar el trabajo? Entonces la UPAEP los va a contratar o ¿Quién los va a contratar? ¿los que los contraten van a saber que están así? (P2-HUM)

Digo, yo trabajo el tema de la diversidad cultural y de la inclusión, entonces, para mí es totalmente válido, pero también creo que se corre el riesgo ¿no? a veces por hacer lo políticamente correcto o por tener miedo a las demandas o por... ¿no? Que no establecemos criterios claros y me parece que son

muy importantes. Es decir, eh, claro la universidad tiene un sentido, tiene objetivos, tiene... desarrollar como ciertas habilidades en los estudiantes, entonces también habría que ver si todo tipo de discapacidad tiene que entrar aquí. ¿Si me explico? habrá algún tipo de discapacidad que no coincide con este... ser universitario ¿no? y creo que es válido poner ese límite ¿no? (P12-HUM)

Partimos de que el conocimiento del campo profesional de cada disciplina, ha llevado al docente a conformar un ideal de profesionista al que debe formar en sus aulas, un alumno homogéneo, en donde no cabe la diferencia. Martínez-Navarro (2010) y Hortal (2000), reconocen como bienes internos de la universidad, la formación de profesionales altamente especializados en alguna área del saber, ser capaces de brindar un servicio competente y responsable a la sociedad, con base en los usos y tradiciones de los colectivos profesionales. Estos bienes han sido establecidos desde finales de la edad media, sin embargo, desde el punto de vista ético, es necesario atender la revitalización moral de la institución universitaria en la medida en que los profesores asuman seriamente el compromiso con los valores y principios de la universidad republicana. Ante ello nos preguntamos ¿La UPAEP debe aceptar a todos los alumnos, aunque no cuente con las políticas, los recursos, espacios y apoyos para dar una educación en igualdad de condiciones y oportunidades? ¿Qué tipo de profesionista está formando la UPAEP en las personas con discapacidad? ¿Está brindando apoyos y oportunidades de manera equitativa y justa para ello? ¿Es suficiente con la integración? En este sentido, los docentes cuestionan los límites de la inclusión en educación superior, con el riesgo de caer en una segregación incluyente (Castel, 1997, en Amaro, Méndez y Mendoza, 2014) y convertirse en una universidad con procesos de discriminación y limitación de sus derechos y libertades (Rodríguez, 2007).

En lo que expresan los docentes, se aprecia una relación con los principios de beneficencia y no maleficencia (Hortal, 2002; Hirsch, 2013). Al querer evitarles un mal a futuro en el ámbito profesional, piensan que, si se encamina al estudiante a otro tipo de actividad o si se le niega la posibilidad de tener un título profesional, estarían haciéndole un bien. En este sentido, el principio de autonomía se ve reducido, pues no se percibe un interés en respetar el proceso de toma de decisiones sobre la carrera que desean estudiar. Estos aspectos no solamente afectan el principio de autonomía, sino que se atenta contra el derecho de elección del estudiante con discapacidad de estar y participar de una educación universitaria en la UPAEP, a quien, de antemano, se le considera incapaz para

determinados campos, porque tiene un estigma desacreditado, que resalta su limitación o deficiencia.

Pareciera entonces, que los profesores reconocen las identidades y atributos de su disciplina y reafirman el sentimiento de pertenencia, a lo que Becher (2001) llama, tribu académica. Pero, ¿realmente será su disciplina tan rígida como para no permitir la inclusión de personas con discapacidad? ¿No se estaría partiendo de una idea previa de imposibilitar al otro afirmando que no podrá desempeñarse en ese campo disciplinar? ¿Es el profesor quien puede definir el camino profesional de los estudiantes? Estas preguntas no llevan a pensar que, en la relación de ayuda que plantean Bermejo y Ribot (2007) y el fin último de la profesión docente (Hortal, 2002; Martínez Navarro, 2010), estaríamos hablando de la necesidad de que el docente de la UPAEP, debiera reflexionar desde un sentido menos técnico y más bien ético, sobre las expectativas que tiene sobre cada uno de sus estudiantes (Moola, 2015) y se reconozca a sí mismo, como un profesional de la docencia capaz y responsable de acompañar el proceso formativo del estudiante con discapacidad con la intención de que tengan un proyecto de vida lograda o autorrealizada independientemente de su discapacidad (Etxeberria, 2005, 2005a). Afirmamos que la institución tiene un gran reto en la ampliación de la idea de campo disciplinar, considerando en ello, el papel que tienen sus profesores en la eliminación de esta barrera actitudinal tan importante, para que los estudiantes con discapacidad gocen de su derecho a la educación superior y de la oportunidad de incorporarse al campo profesional en lo que ellos, de manera autónoma, decidan. Al hacerlo de esta manera, la UPAEP estaría atendiendo al principio de justicia, con el compromiso entonces, de no evitarle un mal al alumno con discapacidad, sino un beneficio ofreciéndole las condiciones que requiere para su formación profesional

Para poder atender a estas demandas de la universidad, el modelo inclusivo señala que, “las respuestas educativas por parte del profesorado tienen un mayor grado de influencia en el aprendizaje que las características personales del estudiante, por lo que el docente tiene una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014, p. 201).

Y bueno, me parece que en general es complejo todo el asunto de tomar a un profesional... que... está en una disciplina, que tiene una experiencia... jalarlo a enseñar. Con mucha frecuencia, creo que nos toma a veces hasta de sorpresa. Dices, bueno, sí domino mi disciplina, pero ya enseñar requiere otro asunto que a lo mejor no domino. Y luego, dentro de eso, vamos descubriendo cosas que dices, híjoles, pues no es solo enseñar, aparte se trata como de... bueno va a sonar soberbio, pero como de guiar. Y

en ese guiar, pues hay cosas que no entiendo y que no sé cómo hacer ¿no? Que necesito aprender (P8-CIN)

Bajo estos lineamientos, argumentamos la importancia de la formación continua, en temas didáctico-pedagógicos, que los profesores expresaron como una condición importante para su perfil profesional docente, y, por lo tanto, han participado en cursos o talleres sobre diversas temáticas educativas para contar con más herramientas que les ayuden a ejercer su práctica profesional docente ante los retos de la inclusión.

4.1.1.2 Formación continua en temas pedagógicos y de inclusión.

Desde una mirada más amplia, consideramos que cada día incrementa el grado de habilitación que se requiere en las universidades, incluida la UPAEP. Existe una creciente necesidad de contar con profesores que sean competentes en términos profesionales, que sean expertos en su área y que cuenten con certificados que avalen sus conocimientos y habilidades, como hemos mencionado en líneas anteriores. Aunque, podríamos decir que no necesariamente a mayor habilitación profesional, se traduce en mayores y mejores competencias específicas para enseñar. Esto tiene que ver con los contenidos disciplinares y las habilidades propias para la enseñanza, que es un tema central en todo profesional que se dedica a la docencia. En este sentido, la UPAEP ofrece becas y apoyos para que todos sus profesores puedan ampliar su formación, esto porque considera que la formación continua de sus docentes es importante para el perfil de profesor que desea (UPAEP, s/f).

Acá están las capacitaciones, no son tan obligatorias, o sea ya al final vas porque sabes que las necesitas. Yo, todas las que he tomado es, o porque las necesito o realmente me funciona, pero no es porque me han obligado literalmente a tomarlas, no he sentido nunca una obligación en ese sentido (...) Cuando llegué al curso de introducción me decían, que había clases de esto, clases de pintura, quieren que vaya a nadar, ok, me encanta (P10-HUM)

Hortal (2002) plantea que, bajo el principio de beneficencia, para ser un buen profesional se debe hacer bien la propia actividad. En el caso de los docentes, enfatiza el hecho de que el buen profesor, no es sólo el que sabe el contenido de su asignatura o disciplina, sino que, es aquel que busca el fin último de la profesión que es la enseñanza y el desarrollo de la persona. Un profesional que no tiene habilidades docentes, difícilmente va a poder transmitir el contenido, y, como generalmente los docentes de educación superior no cuentan con esa formación, es tan importante hablar de la formación continua

en términos didácticos y pedagógicos (Cortina, 1994; Martínez-Navarro, 2010; Hortal, 2002).

Para el logro de lo anterior, la UPAEP diseñó el plan de formación integral, en el que estableció un mínimo de cursos que el profesor debiera tener para impartir clase. El área responsable ofrece programas de formación continua que buscan abonar a esta formación pedagógica tan necesaria en los docentes universitarios.

Dos profesores entrevistados, argumentan que esto ha traído oportunidades de crecimiento y desarrollo en aspectos de la práctica docente con los que no contaban.

Hice un curso que nos dieron acá a del diplomado de la creatividad en la familia con el profesor X, varios cursos que empezaban a dar acá en UPAEP, la verdad que sí los tomo porque hay de muchos temas de planeación, competencias, evaluación y demás (P4-PSI)

Uy, he tomado un montón de cursos, estos del plan de formación de UPAEP. La verdad que los aprovecho porque no tengo formación sobre pedagogía o planeación (P2-HUM)

Esto nos muestra que, a pesar de la tendencia hacia la credencialización, también la UPAEP tiene un interés en mejorar las habilidades y competencias docentes para que el perfil de sus profesores sea cada vez más sólido en términos de la enseñanza. Sin embargo, un tema que parece estar pendiente aún, es el de la inclusión, la diversidad y la discapacidad como parte del desarrollo profesional de sus profesores.

Este proceso no es para nada sencillo, ya que implementar una enseñanza que favorezca la diversidad del alumnado implica la adquisición de diferentes capacidades y actitudes, así como la modificación de concepciones y creencias arraigadas en el contexto educativo, lo cual puede resultar un proceso sumamente complejo para el quehacer docente (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014, p. 201)

Para acercarnos a las concepciones que tienen los docentes de la UPAEP sobre la inclusión, les preguntamos si habían tenido algún tipo de formación sobre temas de inclusión o discapacidad. Las respuestas fueron variadas. El acercamiento al tema se ha dado por tres vías: la primera es por las experiencias personales que han tenido en función de la discapacidad, es decir, conocer a una persona con alguna discapacidad, haber cursado una carrera profesional como Pedagogía, Psicopedagogía, Educación o Psicología en la que se abordaron temas de discapacidad o haber tomado cursos o talleres específicamente de estas temáticas. Si bien, no todos los aspectos refieren a procesos formales de actualización,

formación o capacitación, hemos llamado esta categoría de esta manera para enfatizar un aspecto que se reconoce importante para las prácticas docentes inclusivas (Echeita, 2014).

Los profesores del área de Psicopedagogía y Educación, mencionaron estar familiarizados con los temas de inclusión, justamente porque su formación disciplinar tenía relación con ello. Tal es el caso del profesor P3-PSI, que estudió Psicología y que menciona que abordaron los temas de discapacidad en algunas de las asignaturas de su carrera. O la profesora P4-PSI, que ha complementado su perfil con cursos sobre estas temáticas.

Fuera en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Tengo un año tres meses participando en asuntos de derechos humanos, educación inclusiva y cuestiones online. Precisamente hoy inicia el tercer periodo de formación y ha sido una buena experiencia porque puedes hablar en todo el paradigma de la inclusión, paradigma de los derechos humanos estas cuestiones que son básicas para poder desempeñarse de la mejor forma en esta universidad (P4-PSI)

Respecto a las experiencias personales, familiares o profesionales, esta misma profesora mencionó haber sido compañera de estudio de una persona con discapacidad al cursar su maestría y actualmente participa en proyectos de derechos humanos e inclusión y hace investigación sobre grupos vulnerables, lo que le permitió vivir el proceso, sensibilizarse con ello.

Yo recuerdo que cuando estaba estudiando la maestría en psicología social, llegó un maestrante ciego, totalmente, no veía nada, pero siempre llevaba a compañeros para que le leyeran. Nosotros nos convertimos en lectores para con él (...) entonces me acostumbré a convivir con personas que tenían algunas limitaciones en este caso visuales. Me pareció interesante la experiencia (P4-PSI)

Por su parte, la psicóloga que imparte clases en la carrera de educación, trabajó en asociaciones relacionadas con temas de discapacidad, tomó un diplomado de inclusión e incluso abrió una escuela de atención a estudiantes con Síndrome de Down.

Tengo un diplomado en inclusión o alguna cosa así (...) Y abrí mi colegio. En mi colegio, la realidad es que yo trabajé mucho la inclusión sin saber que era inclusión. O sea, yo llevaba a mis niños a un colegio regular a tomar clases, este, los llevaba a Aquavida, a natación. Incluso el nombre de mi institución, yo es, soy... no, no sé decir si soy... Pero en ese momento sí me quedaba claro que era enemiga de que la persona con discapacidad intelectual es, “pobrecitos”, “enfermitos” (P5-PEDU)

Otros profesores mencionaron que, al no contar con cursos o estudios sobre inclusión, decidieron buscar sus propios recursos que les permitieran acercarse a la temática. Algunas de las estrategias que siguieron fueron, acercarse con expertos o conocidos para poder comprender mejor el proceso de inclusión que estaban viviendo y la búsqueda en sitios web de información de determinada discapacidad. Respecto a la búsqueda o al acercamiento con otros profesores o con expertos, Etxeberria (2005) señala que a veces se acude

expresamente al consejo de otros porque se tienen en cuenta valores, normas y experiencias que pueden enriquecer las prácticas propias.

Obviamente uno no sabe mucho de Asperger, pero sabe que tiene que ver con el... pues, si no es un caso autismo, pues son personas súper introvertidas ¿no? Yo solo sabía eso. Tuve que averiguar más, yo tenía un punto de referencia de una amiga que trabaja en las primarias de la SEP que empezaron con la inclusión. O sea, mi primer acercamiento con la inclusión fue platicar con ella, su experiencia (P2-HUM)

Yo me acerqué con el director y con el área psicopedagógica, pues necesitamos trabajar colaborativamente (...) Yo trabajé en CINIA y trabajé con el tema de la discapacidad, la inclusión laboral, etc. (P12-HUM)

En contraste con lo mencionado hasta ahora, dos profesores dijeron no necesitar de formación específica sobre el tema. Por ejemplo, uno de los docentes del área de Humanidades, mencionó que él no ha requerido de cursos o formación sobre temas de inclusión, pues argumenta que el proceso de atención y seguimiento ha sido con base en su propia experiencia y por intuición.

Sobre discapacidad y eso, no, y la verdad es que yo... pues yo no creo... no sé si lo necesite la verdad, porque hasta ahora no me ha sido difícil trabajar con personas así. Yo no sé qué habría que aprender, no se me ocurre que lo necesite yo la verdad, la verdad, porque no he tenido nunca ningún problema con los muchachos con los que he trabajado ¿no? (...) pues están allí, tienen cómo hacer las cosas y a veces requieren de más apoyo. Pues lo haces y ya, como te pueden pedir otro tipo de apoyo otros estudiantes. Tenía yo uno con, con secuelas de polio y era un relajo para subir por las escaleras, ¿qué haces? Bueno a ver o te cargo las cosas, o que alguien te cargue las cosas y yo te ayudo a subir, porque ahí si no había ni malacate, entonces será una cuestión de las escaleras, entonces después ya logramos, hablamos para que pusieran sus clases en la planta baja, la planta baja entonces ya. Pero no, para eso no necesitas hacer un curso, a menos que me digan que vaya... no, o sea, pues lo haces (P11-HUM)

Respecto a la formación en inclusión vemos distintas respuestas y distintos elementos. Uno de ellos es que, para la mayoría, fue necesario acercarse al tema debido a que se encontraban trabajando con alumnos con discapacidad, y para los que ya contaban con formación previa, fue por interés personal. Esto podría estar indicando que, aunque la inclusión es un tema cada vez más relevante en las políticas y programas educativos, para la UPAEP no es prioritario, incluso aunque ya participan alumnos con discapacidad en sus aulas. Para trabajar la inclusión en los centros educativos Ainscow, Both y Dyson (2006) señalan a importancia de desarrollar políticas, culturas y prácticas, que permitan avanzar en el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes con discapacidad. Sin duda uno de los agentes más importantes en este proceso son los profesores, y por ello es tan necesario priorizar la formación continua en estos temas para que el perfil profesional del docente, pueda promover la convivencia en la diversidad.

Quizá sea formación lo más importante. Me parece que ahí hay un espacio que podría trabajarse, un poco como lo que ha pasado con este rollo de los desastres naturales, que de pronto, pues, bueno, nunca... no estábamos preparados para nada hasta que tuvimos que empezar a, por lo menos a estar conscientes del tema y ponerlo sobre la mesa. A partir de eso ya hay un avance. Creo que, si se saca un poco más frecuentemente este tema a colación, mejoraría, mejoraría nuestra perspectiva de las cosas (P8-CIN)

Las respuestas expresadas por los profesores, ponen de manifiesto la necesidad de que, a nivel institucional, se cuente con políticas, capacitaciones y orientaciones para los profesores que enfrentan esta importante tarea. Si bien no es el único factor para que los procesos inclusivos se den de manera más acertada y efectiva, es un elemento importante para la sensibilización ética de la inclusión de las personas con discapacidad.

Respecto a la formación profesional y la importancia de la formación sobre inclusión, destacamos el principio de beneficencia en el sentido prioritario de ofrecer un bien, que es la educación, pero hacer bien la profesión docente, en este caso inclusiva, puede garantizar una mejora en las relaciones y en los procesos que viven los alumnos con discapacidad al participar en aulas en las que estos docentes dan clase. Asimismo, este acercamiento a la inclusión, puede promover en ellos una sensibilización y se estarían, posiblemente, evitando actitudes excluyentes, discriminatorias o invisibilizadoras para estos estudiantes.

4.1.1.3 Aporte profesional a la formación de jóvenes universitarios

En esta categoría, indagamos los aportes que considera cada profesor entrevistado que, desde su rol de profesor y su perfil profesional, abona a la formación personal y profesional de los estudiantes con discapacidad (Aparicio y Martínez-Navarro, 2016). Esta pregunta complementa lo que hemos abordado en esta dimensión, ya que nos permitió analizar, desde la percepción de los profesores, cómo conciben la dimensión ética de su enseñanza (Martínez-Navarro, 2010) en la relación que se establece desde la ética profesional tanto consigo mismo como docente, como con sus estudiantes.

Por ejemplo, la profesora P1-HUM comentó que, desde su relación como docente, brinda:

Herramientas para la vida. Este, no solamente para la vida laboral, sino también para el relacionarse con otras personas que tienen sus mismos intereses. La verdad, de repente me he preguntado si lo que persiguen es un título y creo que no, que ellos persiguen otra clase de beneficios, ¿no? como estas relaciones con sus compañeros (P1-HUM)

Como menciona Martínez-Navarro (2010), el profesor universitario está llamado a la formación de alumnos como profesionales de alto nivel, pero sin descuidar su formación

como personas y como ciudadanos. Nos parece importante que los profesores de UPAEP lo reconozcan como una parte importante de su profesión, pues también se alinea con el valor institucional del desarrollo de la integridad de la persona, tal como se menciona en el Ideario de la universidad (UPAEP, 2013).

Por su parte, la profesora de Educación señaló:

Creo que el hecho de haber trabajado con ellos anteriormente y saber que no se rompen y saber que son capaces de hacer muchas cosas y si se les exige dan más, como cualquiera de nosotros, es que es un igual que cualquiera, con limitaciones y también con muchos talentos, creo que esto me ha ayudado a poder acompañar a este joven, porque de verdad creo que, si no, hubiera sido fácil caer en la tentación de, pobrecito, pobretear y resolverle la vida y eso no ayuda. Creo que el amor, el tener claro el concepto de persona, creo que mi compromiso con la persona y mi compromiso con mi universidad y mi compromiso conmigo (...) No, no, no quiero, ni me gustaría, volverme cómplice para echarle la vida a perder a alguien solapándolo. No me gustaría ser cómplice contribuyendo en la formación de una persona con características de inútil, cuando no es inútil (P5-EDU)

La profesora de Enfermería señaló,

Qué logramos con ese ser humano... fortalecerlo. Tú puedes tú puedes. Qué tengo que hacer con la persona que está junto... darle confianza y seguridad. Tú puedes, tu esto, tú lo otro, tu aquello (P10-ENF)

Estos tres ejemplos nos muestran que el principio de beneficencia está presente en lo que los profesores asumen sobre su práctica docente. Actuar en beneficio significa alcanzar el bien o los bienes constitutivos que busca realizar y proporcionar dicha práctica y así hacer el bien a los que la solicitan o son sus destinatarios. Los bienes se consiguen y viven por los otros, con los otros y para los otros, pues en la medida en la que hacemos el bien en nuestra profesión, nos hacemos buenos como personas (Hortal, 2002). Asimismo, está presente el principio de autonomía que busca ser el contrapeso del de beneficencia, evitando caer en un paternalismo que reste participación y decisión al alumno con discapacidad. La profesora P5-EDU, señala la importancia del trato autónomo y, a la vez justo, a la persona con discapacidad, aunque en reflexiones como esta, se corre el riesgo de asumir que todos deben ser tratados igual, sin considerar sus diferencias (Latapí, 1993) o resaltándolas con el riesgo de estigmatizarlos (Norwich, 2008).

Eso es un reto ser docente y al mismo tiempo encontrarnos con la gran diversidad de alumnos que tenemos y algo muy importante: hay que prepararse. Para poder contener, que es muy básico de la persona adulta y también acompañar, porque al final, es nuestro trabajo, nos toca acompañar y enseñar (P4-PSI)

Como señalan Amaro, Méndez y Mendoza (2014), es necesario dejar de ver la docencia como mera transmisión del currículum y empezar a considerar las características

de un profesional que atiende a la diversidad de su estudiantado: la comunicación, la motivación, la tutoría, la práctica reflexiva, la gestión mediante un involucramiento activo, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros docentes y la mejora continua de la práctica. Si tomamos estos aspectos como necesarios para promover prácticas educativas más inclusivas, la UPAEP tiene mucho camino por recorrer para promover, por un lado, políticas, condiciones y estrategias que lo permitan, pero, por otro, abonar a la formación de sus profesores para que cuenten con elementos que les permitan construir apoyos y mejorar su relaciones éticas y profesionales con las personas con discapacidad que participan en su clase.

Desde un enfoque de justicia y derechos, se estaría caminando a la conformación de perfiles profesionales inclusivos cada vez más éticos (Echeita, 2010) y moralmente preparados para enfrentar los retos de su docencia (López-Zavala y Solíz, 2011). Con ello, se podría responder más claramente ¿Qué abona la práctica de un profesor de la UPAEP, a la formación de las personas con discapacidad?

4.1.2 Sentido que da a su práctica el ser profesor UPAEP

La tercera categoría, busca profundizar sobre el sentido que da cada profesor a su propia profesión como docente en la universidad. Para ello, se preguntó ¿Por qué decidió ingresar a la UPAEP como docente? Además de las reflexiones que hicieron los profesores en su discurso que fueron dando significado a la labor que realizan en la UPAEP.

Para la universidad, la docencia es una de las funciones sustantivas en la formación integral de los estudiantes.

Consideramos a los maestros como el elemento fundamental de la comunidad universitaria. De ellos depende lo que sea la UPAEP. El mejor maestro no es quien más sabe, sino aquél que es capaz de comunicar la verdad y de enseñar a amarla; el que forma en sus alumnos los hábitos de estudio e investigación. Maestro es aquél que enseña a aceptar la verdad y a vivirla hasta sus últimas consecuencias; el auténtico maestro enseña más con su vida que con la lección académica (UPAEP, 2013, p.70).

Al indagar con los 12 profesores sobre las razones por las que trabajan en la UPAEP, encontramos que, cuatro profesores señalaron que su participación en la universidad, se dio por recomendación de un amigo o de un profesor que le impartió clase, o bien, de otro docente que reconoce en él que cuenta con los conocimientos y con la experiencia de su disciplina para incorporarse a impartir clases en el nivel superior.

Yo entré a UPAEP, mm, de forma circunstancial. Un amigo me dijo que necesitaban un experto en sonido para la carrera de Cine y como yo he trabajado esa línea por varios años y tengo la formación en la línea de sonido, pues entré a la universidad, y me encanta, el ambiente, la gente, todo (P8-CIN)

En un curso, una persona me dijo, ¿te gustaría entrar a la UPAEP? Y yo, ¿en serio? Si. Vine me presenté con el doctor X, en ese tiempo era el director y tengo muy claro lo que él me dijo: Te vamos a contratar, pero una, no quiero que hagas cosas locas, le dije ¿cómo cuáles? que ponga incienso, música zen. No, o sea, no yo vengo practicar la psicología. Y fue como entré a la UPAEP. Me dieron horas clase y después medio tiempo (P4-PSI)

Si bien, los docentes valoran y expresan en sus discursos un sentido de pertenencia al formar parte de la universidad, reconocen en ello ciertos valores elementales o fundamentales para sustentar el ejercicio de su práctica docente inclusiva.

O sea, somos una universidad de valores, que creemos en la persona y todas las personas por ser personas valen ¿no? Y qué bueno que la universidad te dé el apoyo de que si tienes algún tipo de discapacidad puedas estudiar y sacar una licenciatura. Creo que, desde el punto de vista de valor humano, no tiene precio (P2-HUM)

La primera palabra que me llegó fue congruencia, pero después de tomar el curso con X ya no sé, fue así de, uff... A ver, me parece que la justicia, la rectitud, el respetar el valor de la persona, el amar al ser humano y para mí el amar, el amar también es duro, el amor es exigencia, el amor no es sobreproteger y menos a una persona que es tan capaz y tan brillante. Creo que son los valores que también nuestra alma máter tiene, bueno, mi universidad tiene, mi alma máter: la persona, tener al centro a la persona y el amor a la persona, eso fue lo que me ayudó, me ayudó a no perder piso, de estar con él (P5-EDU)

Sí, pero más humano, tengo que ver la parte humana primero para cómo van a llegar. Porque no puede llegar un robot, no puedo mandar un robot. Tengo que ver la parte emocional, la parte interna. Le digo, tenemos que ser ejemplo, cómo regaño a ese paciente, cómo me enoja, como estoy y me quiero hacer tantas cosas cuando... ¿yo cómo estoy? como persona cuando me entienda, entiendo, comprendo, si no... no puedo hacer otra cosa (P10-ENF)

Eh, pues el trato justo, no, o sea, tratar a todo el mundo con justicia, tratar a todo el mundo con, eh, respeto... respeto a sus diferencias, respeto a sus creencias, respeto a, este, a los propios valores que cada uno de ellos trae de casa. Eh, pues la tolerancia, no siempre piensan igual, y sobre todo lo que tiene que ver con la tolerancia ideológica, con lo que creemos, con que lo que pensamos que es la verdad ¿no? Respeto, justicia, tolerancia, eh, verdad, que para mí son cosas muy importantes. Siempre uno debe de hablar desde la verdad, desde la claridad, aunque no des gusto a los demás (P1-HUM)

La misión institucional de la UPAEP, es "crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad, en la búsqueda de la verdad, integrando fe, ciencia y

vida" (UPAEP, 2013, p.12) y, los valores en los que se sustenta, son: la verdad, el bien, la belleza, la integridad de la persona humana, la libertad, la solidaridad, la subsidiaridad, la congruencia, el respeto, el amor y la justicia. Su carisma fundacional se rige por los valores del humanismo cristiano, un alto academicismo y un compromiso, tanto social, como solidario (UPAEP, 2016), ya que es una institución de identidad católica, dirigida por laicos.

Los valores que menciona Norwich (2014) que están presentes en la inclusión, son la igualdad de oportunidades, respeto social y la solidaridad. Ameson, Allan y Simmonson (2010) citados por este mismo autor, hacen referencia a los valores que se han establecido con el contexto europeo, que son: a) acceso y calidad (*access and quality*); b) equidad y justicia social (*equity an social justice*); c) valores democráticos y participación (*democratic values and participation*) y d) el balance entre unidad y diversidad (*the balance between unity/diversity*). Etxeberria (2003) señala la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro, como valores para promover el crecimiento de las personas como sujetos individuales con un proyecto de vida lograda.

Los valores que coinciden entre los mencionados por los docentes y los planteados por la universidad, son: dignidad de la persona, justicia, amor y verdad. Esto señala que los profesores reconocen y empatan su práctica docente con dichos valores. Los valores que concuerdan entre la institución y la teoría, son: la justicia, la dignidad de la persona y la solidaridad. Únicamente, 2 profesores señalaron el valor de la justicia, el cual se menciona, en los planteamientos teóricos y en los institucionales. Esto nos muestra una desarticulación en pro de la inclusión, pues, en la revisión de los documentos institucionales, no se menciona la palabra diversidad, diferencia, inclusión o discapacidad, lo que nos lleva a preguntarnos ¿Qué sucede entonces con las políticas y marcos normativos institucionales? ¿Se está invisibilizando a la diferencia? ¿Cómo puede promoverse una mirada ética en las prácticas docentes inclusivas, si no se trabajan los valores que pueden sustentarlas, orientarlas y promoverlas para promover la justicia?

Desde la mirada de la ética profesional, Martínez-Navarro (2010) y Hortal (2002) señalan un aspecto importante de cualquier profesión, que tiene que ver con la remuneración de los servicios que presta como docente. En este sentido, podemos observar

que dos profesores hicieron referencia a este tema desde el sentido que tiene la profesión docente para ellos, como un aspecto que pasa a segundo plano.

Y luego, lo más bonito que uno... el pago, el pago es muy importante, pero más que el pago, el afecto. Cuando te dicen maestra me acordé de usted y me dice ¿cómo no estudie más y cómo no le hice caso? (P10-ENF)

Siempre he pensado que me pagan por leer lo que me gusta. Entonces, ahorita estoy interesado en tal filósofo y siempre todo se conecta en las clases, entonces terminas conectando un tema con otro. Todos los temas se combinan entonces es padrísimo en ese sentido, me encanta estoy feliz en la UPAEP. Nunca hubiera... bueno, de haber conocido la universidad antes, hubiera llegado así de... dónde está la UPAEP ¿no? (P2-HUM)

De esta categoría podemos concluir que, el sentido que da a su práctica un docente UPAEP, se fundamenta en que es una institución humanista, que le permite crecer profesionalmente como se señaló respecto a la formación continua, que tiene valores que buscan el desarrollo integral de la persona y que, como docentes, les compromete a la formación de líderes que transformen a la sociedad.

Ustedes tienen que ser diferentes, son del mañana, son profesionales, tienen licenciatura, tienen un alma mater y donde ustedes se paren, son UPAEP. Ahorita no se llama Chana o Juana, ustedes son UPAEP (P10-ENF)

Retomamos el planteamiento de Fernández-Batanero (2012), quien menciona que para enseñar, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, se debe,

definir un modelo de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa teniendo en cuenta el nivel educativo donde se imparte docencia, las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados, así como poseer hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo (p.16)

A continuación, presentamos la segunda dimensión construida, que tiene que ver con los conflictos o problemas éticos (*ethical problems*) que, de acuerdo con autores como Banks y Williams (2005), Martínez-Navarro (2010) y Norwich (2008), surgen en la práctica profesional.

4.2 Conflictos que surgen en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la universidad.

Para analizar la dimensión 2, queremos precisar a qué nos referimos con conflictos y por qué buscamos identificar aquellos que surgen en la inclusión. De acuerdo con el marco que construyó Norwich (2008) para el análisis dilemático de la práctica docente, están presentes tensiones o conflictos en los que existe una necesidad de tomar decisiones trágicas (*tragic choises*), o como les llama Chang (2014), decisiones difíciles (*hard choises*). Estas decisiones suelen tomarse ante situaciones problemáticas o de conflicto en las que las alternativas u opciones se ubican al mismo nivel, pero llegan a generar duda o desconcierto en la toma de decisiones. Banks y Williams (2005) afirman que, aunque se tenga cierta claridad, convicción o seguridad en el curso de acción que debe seguir para resolver determinado conflicto, se encuentra implicada la parte valoral, por lo que también llevan el nombre de problemas éticos (*ethical problems*).

Partimos de que, cada persona, en su individualidad, tiene la posibilidad de crear razones que le ayuden a enfrentar conflictos y tomar las decisiones que considere que son las mejores para atender las problemáticas que se le presentan. En este sentido, afirmamos que, lo que para una persona puede ser un conflicto, no necesariamente puede serlo para el resto, ya que son cuestiones construidas subjetivamente. Asimismo, no podría pensarse que las decisiones difíciles sólo se toman ante situaciones grandes o complejas, pues también suceden en situaciones de la vida cotidiana (Chang, 2014) y cada persona las percibe y resuelve de diferente manera.

En las elecciones difíciles, una de las alternativas suele ser mejor que la otra en cierta forma, sin embargo, ninguna es mejor en absoluto (Chang, 2014), cuando una persona tiene que tomar una decisión de este tipo para resolver un conflicto, tiende a elegir la opción que le parece más segura. Cuando a la persona se le presenta una situación que le resulta problemática y le genera cierta tensión, está ante un conflicto que trae consigo inquietud o desconcierto (Suriá, 2012). Para resolverlo o atenderlo, debe tomar una decisión que le resulta, hasta cierto punto, difícil de tomar (Chang, 2014) aunque, de cualquier manera, tenga bastante claridad en el curso de acción que se desea tomar.

Como hemos expuesto en el marco teórico, las personas pueden asumir distintas posturas ante los conflictos que se les presentan, algunos conflictos se explicitan y se resuelven, otros se disuelven o son soslayados (ver figura 8). Al hablar de la dimensión interpersonal de la práctica docente, se afirma que las relaciones que se dan entre los integrantes del ámbito educativo, son siempre complejas, ya que se construyen día a día sobre la base de las diferencias individuales.

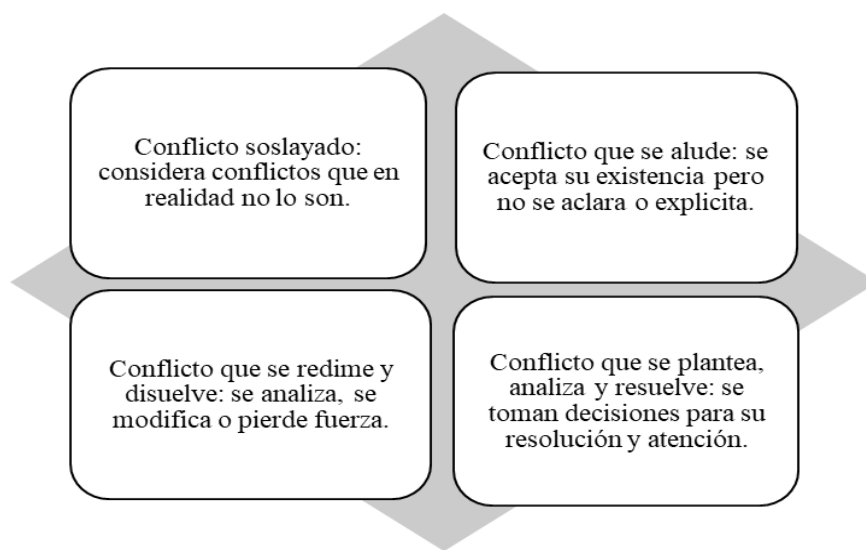


Figura 8. Tipos de resolución de conflictos

Fuente: Elaborada con base en lo expuesto por Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992 en Fierro, Fortoul y Rosas (2012).

Decidimos presentar los conflictos como punto de partida, para que, posteriormente, analicemos los dilemas. Esta relación se da porque los dilemas implican procesos más complejos para los profesores en términos de elección entre dos o más opciones no favorables, ya que comprometen valores o principios y también llevan a asumir que, al final, puede ser que ninguna solución sea totalmente definitiva o satisfactoria (Norwich, 2008).

En la inclusión, esto resulta relevante porque permite comprender que, como seres humanos y como profesionales del ámbito educativo, trabajar con la diversidad del estudiantado genera procesos disruptivos por el estigma puede representar la diferencia (Goffman, 2001; Norwich, 2008). Analizar los conflictos del docente en la inclusión, puede ayudar a construir un perfil ético en donde esté presente el reconocimiento a la diversidad,

de tal forma que se pueda transitar de un paradigma médico-rehabilitador que atribuye la discapacidad únicamente a las deficiencias de la persona, a un modelo social, que reconoce que ésta surge de la interacción con el entorno, es decir, de las barreras que le impiden a la persona con discapacidad, participar y convivir con los demás (Palacios, 2008).

Entonces, para atender al segundo objetivo específico de la investigación, analizamos aquellos conflictos que surgieron en los profesores, tanto en su experiencia como docentes al dar una clase en la que participó un estudiante con discapacidad, así como en la búsqueda de soluciones que dieron ante las problemáticas que se les presentaron. Este último aspecto fue muy importante, porque nos permitió observar algunas dificultades que viven los docentes en este proceso y cómo las resolvieron, ya sea con base en su experiencia previa (la cual está mediada por trayectoria previa y sus conocimientos pedagógicos), a partir de la consulta a expertos, al dialogar con sus compañeros y colegas o por acercarse directamente con los estudiantes con discapacidad. Esto les ayudó a hacerse de elementos para superar los obstáculos que se les presentaron en la atención y el seguimiento del proceso formativo de los estudiantes con discapacidad que participaron en su asignatura, brindando ajustes como “alternativas pedagógicas pensadas para propiciar el aprendizaje de todos los estudiantes” (Cobos y Moreno, 2014, p.93).

Para indagar sobre los conflictos, preguntamos a los profesores cómo había sido su relación con el estudiante con discapacidad y cómo se había dado la relación con el grupo. Buscamos profundizar sobre las dificultades que tuvieron al trabajar con un estudiante con discapacidad en su aula y también qué conflictos se les presentaron en su rol como docente respecto al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para identificar estos conflictos, partimos de lo que plantea Martínez-Navarro (2010) como dimensión ética de la enseñanza, en la que establece varias relaciones del profesional docente con su entorno educativo y con los agentes que participan en él. Este marco de análisis nos pareció relevante porque partimos de que la práctica docente no se da en solitario, sino que es un conjunto de relaciones que, como menciona Hortal (2002), son indispensables para entenderse como un profesional en el ámbito educativo en el que se están formando personas.

Para el análisis de esta dimensión, hemos agregado el elemento que nos ocupa en esta investigación: la presencia, el aprendizaje y la participación de una persona con

discapacidad en un espacio educativo (Ainscow, 2014). Creemos que esto nos permite mirar las relaciones pedagógicas desde una perspectiva ética en el proceso inclusivo, ya que, como señala Knigh (1985 en Slee, 2012), la educación inclusiva se interpreta como un concepto relacional y como un medio para un fin. Rescatamos que, tanto los conflictos como las soluciones, surgen en la relación ética que establece el profesor con la institución, los alumnos o los colegas.

Resaltamos también la importancia de analizar los conflictos que generan inquietud e incertidumbre en los docentes en su relación, porque, de acuerdo con Altet (2005) el acto de enseñar puede ser entendido como una práctica relacional. Asimismo, Cruz (2019, p. 2), menciona que, en la inclusión, se da un “proceso de encuentros e interacciones entre los sujetos, un ejercicio de intercambio simbólico en donde lo que se juegan son las subjetividades e identidades, relaciones que permiten la construcción de oportunidades de vida más justas y humanas”. Si avanzamos en el análisis de lo que enfrenta el profesor en el aula al trabajar con estudiantes con discapacidad, estaremos en condiciones de promover encuentros y relaciones que nos permiten centrar la mirada en la condición humana y no en las diferencias, y de esta forma, desarrollar una profesionalidad moral (López -Zavala, Solís y Durán, 2013).

Presentamos la construcción de la segunda dimensión y las categorías que la integran (ver tabla 16).

Tabla 16.
Categorías y subcategorías de la dimensión 2.

Segunda dimensión	Categorías	Subcategorías
Conflictos que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad	Conflictos con el ejercicio de su profesión como docentes	Relación consigo mismo como docente y con su profesión
	Conflictos con la sensibilidad espontanea en la relación de ayuda.	Relación con el estudiante con discapacidad Relación con el grupo
	Conflictos al flexibilizar un currículum que pareciera inflexible	Relación con el currículum

Conflictos que surgen por la
indiferencia colectiva de la
institución

Relación con la institución

Relación con colegas o compañeros
docentes

Nota: Categorías construidas con base en la información teórica revisada en esta investigación

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Conflictos con el ejercicio de su profesión docente.

Uno de los conflictos que surgió reiteradamente en esta categoría, tiene que ver con el grado de preparación que tienen los docentes para trabajar con los estudiantes con discapacidad. Como se mencionó en la dimensión anterior, en el perfil del docente confluyen: la formación profesional, la formación continua en temas pedagógicos y de inclusión, la experiencia en el campo disciplinar y su experiencia como profesor. Pero, ¿Qué pasa cuando el profesor no se siente preparado para afrontar un reto como el de la inclusión de una persona con discapacidad en su aula? En el caso de los 12 profesores de la UPAEP que fueron entrevistados, argumentan que este es un elemento que detona conflictos, tanto en su práctica, como en la relación con la institución y el alumnado. Los docentes consideran que son expertos en su materia y en su campo disciplinar, incluso que cuentan con una gran experiencia docente, pero trabajar con la discapacidad, sin duda, los saca de balance, les genera inquietud o desconcierto y los hace cuestionarse sobre cómo tratar al estudiante (Suriá, 2012). Esto se da, en parte, porque la experiencia puede ser nueva en algunos de ellos, y, en parte, porque la discapacidad y la diferencia generan el proceso disruptivo y puede reforzar o acentuar el estigma de la discapacidad (Goffman, 2001; Minow, 1990).

La profesora P2-HUM, señala la importancia de contar con la ayuda de los expertos y las condiciones institucionales para el proceso de inclusión educativa.

Porque, uno como profesor puede poner de su parte, pero no somos pedagogos ni psicólogos, entonces necesitamos la ayuda de los expertos para que podamos desarrollar estrategias y que esas estrategias sean similares en todas sus clases, por el bien del mismo estudiante (P2-HUM)

El conflicto de la profesora muestra la importancia de contar con un marco institucional que establezca de manera clara, ciertas normas o principios de actuación que le

ayuden a contar con más elementos para trabajar con su estudiante. Si bien, la relación del docente con el estudiante se da en un espacio de aula, no dejan de ser necesarios la estructura y el soporte organizacional para avanzar en la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad.

Como menciona Martínez-Navarro (2010) en la dimensión ética de la enseñanza también se requiere fortalecer la relación entre colegas y entre el departamento psicopedagógico si lo hubiera y, como vemos, más aún para el seguimiento de los alumnos con discapacidad. El principio de beneficencia también se observa en esta situación, ya que la profesora tiene claridad de que el trabajo entre los profesionales de la educación debiera buscar un beneficio para el proceso formativo de su estudiante (Hortal, 2002).

Una profesora del área de Educación señaló,

Tuvimos mucho contacto por mucho tiempo a través de WhatsApp y resolvía muchas de las dudas. En clase era todo claro y avanzaba, pero ya fuera de clase era de... que abordó que hay que hacer... cuando hay que entregar ¿no? Pedía más información... en algún momento la tutora decía, está bien, pero debes ajustar tus propios tiempos a lo que es tu familia y punto y aparte ¿no? más allá de la asesoría asíncrona es la parte de limitar tu ejercicio no? Entonces, en algún momento también empecé a reducir un poquito las, las charlas ¿no? porque llegaba más de ¿cómo le fue hoy? Y qué dicen sus chicos ¿no? más cercano, sí, pero sin perder de vista al menos por mi parte de docente – estudiante, el no apoyo, pero sin sobrepasar esta línea, porque en algún momento teniendo la antesala de lo que existió con las chicas. Yo no. Yo no quería, y creo que lo logré, así que esta línea tan delgada y fina entre lo que es el acompañamiento, la empatía ¿no? y el rol que funjo como docente ¿no? sin que se confundiera (P6-EDU)

Como menciona Escudero (2011, p. 93), “la reflexión ética sobre la profesión docente pone el acento en deberes que ha de asumir el profesorado sin que ello suponga descuidar sus derechos”. Los conflictos, tensiones e inquietudes de los profesores respecto a su profesión, ponen en evidencia esa delgada línea entre asumir lo que corresponde a su propia función y cuidar que no se trasgreden sus derechos como docente, como sucedió con la maestra P6-EDU. Vemos también el conflicto entre el principio de beneficencia y el de autonomía, el cual señala la profesora como la dificultad de saber hasta dónde se hace un bien al estudiante y hasta dónde se debe buscar su desarrollo autónomo.

El caso de la profesora de Humanidades P1-HUM, refleja que surgen ciertos sentimientos que formaron parte del conflicto que ella enfrentó:

Y tengo que reconocer que al principio sí fue como, uff, ¿cómo lo voy hacer? ¿No?, ¿estoy capacitada para atender a una persona así? Este, fue como, como me da miedo un poco enfrentar el hecho [...] Impactada por que cuando tú lees este diagnóstico, bue...claro, lo, lo piensas, ¿no? (...) Y resulta que no. Resulta que su, su... que todo el proceso de estar aquí en la universidad, no ha significado un problema en lo social; ha hecho buena relación con sus compañeros, incluso a veces “liderea” algunos

proyectos, o sea, por ejemplo, de tareas, de trabajo en equipo, ¿no? (...) yo sí tenía miedo, pero ella no, a la hora de estar en clase pues a mí se me quitaron los miedos (P1-HUM)

Su mamá fue clarísima; a ver mi hija, este, tiene esta condición, aquí está su diagnóstico, este, ¿la pueden atender? O sea, y llegó al área de admisiones como llega cualquier estudiante [...] nos dijo que ella ya se había enfrentado a la vida universitaria, ya no llegaba de cero. Entonces eso, la verdad a todos nos tranquilizó bastante (P1-HUM)

La maestra reconoce el sentimiento de miedo ante la situación presentada, pero resolvió el conflicto al aceptar la experiencia de inclusión y relacionarse con la estudiante. Otro elemento que ayudó a la docente a aminorar esa sensación, fue el diálogo con la madre de la estudiante, lo que nos muestra, nuevamente, que el proceso de inclusión se da de mejor manera si se establece comunicación y relación con los distintos actores del proceso educativo desde la dimensión ética de la enseñanza (Martínez-Navarro, 2010). La empatía que tuvo la profesora con su estudiante es uno de los elementos que Bermejo y Ribot (2007) señalan como parte fundamental en la relación de ayuda, no en términos de asistencia o caridad, sino en la búsqueda de encuentro y del desarrollo de ambos, lo cual favorece a la conformación de un perfil ético del docente en el que se parte de que la otra persona, es un sujeto moral, al igual que el profesor (Latapí, 1993; Etxeberría, 2005a; López –Zavala, Solís y Durán, 2013).

Banks y Williams (2005) mencionan que las emociones pueden estar presentes en las situaciones éticamente difíciles o que generan conflicto. Estos autores argumentan que se puede sentir vergüenza, frustración y enojo, o como el caso de P1-HUM que sintió miedo al enfrentar la situación, o bien se puede marcar cierta distancia y mantenerse fríos o racionales ante ello, como expresó P9-ENF en el primer conflicto en el que mostró indiferencia y continuo su clase asumiendo que la responsabilidad de formación recae en el estudiante. A manera de hipótesis, podríamos decir que los sentimientos o emociones que surgen ante la necesidad de hacer algo para atender al estudiante con discapacidad, le genera cierto conflicto al profesor. Parece ser que esto tiene que ver con el paradigma en el cual se posiciona cada docente, es decir, aquellos que observan más el déficit (Palacios, 2008), son aquellos que expresan que el tema de la inclusión es asunto del estudiante, que es su responsabilidad participar en el aula y buscar los recursos o medios necesarios para su aprendizaje y su avance en la carrera. Aquellos profesores que son más conscientes de las de las barreras que enfrenta el alumno, se dan cuenta de que su rol como docentes, se ve

interpelado y surge la sensación de incertidumbre a inquietud que es propia de los conflictos.

Otro conflicto que se presentó en los profesores, lo ejemplifica el profesor P2-HUM:

Porque digo, eres maestro, sí tienes que ser maestro, dar tu clase y preparar clase, ta ta ta y, además, preparar una clase especial para un alumno y una asesoría especial que además no te la pagan, dices ¿qué onda? [...] O sea, no sé, si tienes nomás dos clases y el tiempo libre, no hay problema. Pero cuando ya estás... tienes que tener otras clases, tienes que presentar aquí, tienes que hacer... no sé. Te piden capacitación, tienes que hacer el diplomado de acá, pues tú también tienes límites y todavía dedicarle tiempo extra... Si hubiera hecho un poco de coraje, supongo que lo hubieras hecho, pero no sé, te digo, cómo me fue súper bien con E6-HUM, yo no tuve problema (P2-HUM)

En este sentido vemos reflejado lo que mencionamos en la dimensión anterior, el docente reconoce su responsabilidad como profesor y lo que ello implica en su relación con el estudiante, sin embargo, al considerar un elemento distinto en su clase, como lo es la participación del alumno con discapacidad, pareciera generar inquietud y una sensación de tener que dar más de lo que la práctica regular implica, o asumir más compromisos de lo que Mauri (2003 en Martínez-Navarro, 2010) llama, los deberes del docente universitario, como son, ofrecer contenidos académicos, conocer a profundidad la bibliografía de su asignatura, evaluar el rendimiento académico, dar tutoría o asesoría, además de la investigación que se exige en este nivel educativo.

Este profesor resolvió el conflicto cuando se dio cuenta de que la presencia de E6-HUM no cambió su dinámica de clase, pues afirma que al conocerla e interactuar con ella, se dio cuenta de que no habría dificultades que superar y las características propias de esta estudiante, no le implicaron mayor trabajo. El docente no consideró que hacer ajustes a su clase, no sólo beneficia a la estudiante con discapacidad, sino probablemente ayudaría a muchos otros alumnos sin discapacidad. Sin embargo, su perspectiva se fija en aquello que se considera un problema para su práctica y una implicación mayor con el compromiso de su profesión. De acuerdo con Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992 en Fierro, Fortoul y Rosas (2012), este conflicto es del tipo que redime, en su momento se analiza, pero pierde fuerza y se disuelve.

4.2.2 Conflictos con la sensibilidad espontanea en la relación de ayuda.

Ante la pregunta ¿Qué pensó al saber que tendría un estudiante con discapacidad en su aula? Pudimos observar en las respuestas de los profesores, que en su relación con los estudiantes con discapacidad surgen ciertas concepciones sobre la inclusión que caen en una perspectiva asistencial que se deriva de la tarea benevolente del docente. En esta relación surge lo que Etxeberria (2005a) llama, una sensibilidad espontánea de justicia, que, en la práctica, sigue funcionando como una asistencia voluntaria hacia la persona con discapacidad y no como una auténtica relación de ayuda en la que se genere la red de apoyo que puedan reducir las barreras del entorno para que estos jóvenes puedan participar, desarrollarse autónomamente y aprender. Bermejo y Ribot (2007) señalan que una auténtica relación de ayuda en el ámbito educativo, implica reconocer a la otra persona y acompañarle en su educación desde un profundo encuentro en el que se interioricen las relaciones interpersonales y haya un verdadero interés por el desarrollo de las personas. En este proceso surgen en los profesores, algunos conflictos por la delgada línea que existe entre caer en un asistencialismo y buscar una relación auténtica de ayuda que promueva la autonomía de una manera justa y equitativa. En esta relación de ayuda, reconocemos que el docente enfrenta algunos conflictos o problemas éticos (Banks y Williams, 2005) en los que debe tomar decisiones desde su ética profesional y buscar avanzar en una inclusión cada vez más justa y menos asistencial.

Los conflictos que surgieron en los profesores en el primer momento de encuentro con los estudiantes con discapacidad, fueron agrupados de la siguiente manera: a) conflictos respecto al conocimiento o desconocimiento de la presencia de un alumno con discapacidad en su clase; b) conflictos respecto a la disponibilidad o no de un diagnóstico que pudiera darles información sobre cómo atender al estudiante y c) conflictos respecto al tipo de discapacidad y de carrera. Éstos fueron contruidos *ex pos facto*, es decir, con base en las respuestas que nos dieron los maestros dimos una estructura a cada conflicto, ya que a veces en su discurso la información aparece menos organizada.

A) Conflictos respecto al conocimiento o desconocimiento de la presencia de un alumno con discapacidad a su clase.

Este conflicto trata de lo que significó para los profesores que uno de sus estudiantes tuviera una discapacidad; las inquietudes, dudas o desconcierto que tuvieron a partir de esto. De los 12 profesores entrevistados, 6 docentes expresaron que no recibieron aviso con anticipación e identificaron la discapacidad del estudiante hasta el momento de estar trabajando en el aula. Estos profesores fueron: P5-EDU de Educación, P9-ENF de Enfermería, P3-PSI y P4-PSI de Psicopedagogía, P12-HUM y P11-HUM de Humanidades. El profesor P9-ENF de Enfermería señaló:

Nunca me avisaron que en mi salón iba a haber un discapacitado, hasta que me enfrenté a él [...] Yo llegué y de repente un día le vi los aparatos, pero si no, ni por enterado eh [...] que nos digan qué tan, qué tan grave es su discapacidad, porque yo a pesar de que intentaba hablarle fuerte, yo creo que nunca me escuchaba bien (P9-ENF)

Para resolver este conflicto, el docente acudió a la coordinación de la carrera:

Una vez hable con la maestra X (coordinadora), le comenté esa vez que, bueno le comenté que estaba este muchacho conmigo y que sí lo veía con cierta deficiencia, y me dijo: Doctor, no podemos hacer nada, que continúe sus clases y a ver qué pasa ¿no? (P9-ENF)

El profesor de Psicopedagogía expresó su conflicto de la siguiente manera:

Imagínate, en el primer contacto pasaron como dos o tres semanas y yo interactuaba y él interactuaba conmigo, o sea, ah sí maestro, no sé qué. Cuando me vengo enterando a la tercera semana, o una cosa así, no pues que tiene discapacidad visual y parcial. Ah, ¿oye E2-PSI y por qué no me dijiste nada? Ni la facultad me lo dijo (P3-PSI)

Como se puede ver en este caso, el profesor P3-PSI buscó acercarse con el estudiante E2-HPSI quien tiene baja visión y dificultades para aprender. De acuerdo con Evans y Thoma (2008), la autoidentificación (*disclosure*) juega un papel muy importante en la inclusión, porque el reconocimiento de la propia limitación y el diálogo abierto con el docente, pudo haber facilitado el proceso educativo para generar los apoyos necesarios para su participación y aprendizaje. En este caso, no se dio así, ya que el alumno no expresó abiertamente que contaba con una discapacidad y que requería de algunos apoyos para poder continuar con la clase. Y, además, la institución tampoco implementó ninguna medida para advertir de la presencia de este alumno o apoyar al profesor en sus clases.

El maestro P3-PSI, también buscó a los tutores y al coordinador de carrera, aunque al parecer, fue el grupo el que le brindó información al respecto. Podemos observar que esto se relaciona con lo que experimentó el maestro anterior, en el sentido, de que la institución no cuenta con una estrategia definida para incluir a estos alumnos y deposita toda la responsabilidad en el profesor.

Después yo me acerqué con los tutores y con los correspondientes directores, primero, tengo a E2-PSI, ¿qué onda, o sea qué hago? [...] y, no sé, no recuerdo bien si él me lo dijo o yo me enteré indirectamente por sus compañeros (P3-PSI)

Como puede observarse en los ejemplos de los profesores P9-ENF y P3-PSI, ante el conflicto producido por el desconocimiento de la situación del estudiante y al no saber qué hacer al respecto, ambos encontraron como alternativas de solución: acudir con el responsable del área para saber qué hacer ante tal desconcierto, obtener información directa del alumno acercándose a él para comprender mejor los retos a los que se enfrenta en su práctica docente y dialogar con el grupo para ver si tenían mayor información.

En estos conflictos vemos el compromiso que tienen los docentes para resolverlos, resalta la necesidad de contar con políticas e instancias universitarias que puedan orientar y acompañar al docente en este proceso.

La profesora P5-DU de la carrera de Educación, expresó:

Yo no supe. Cuando llegué, es más, cuando llegué tampoco supe. Lo tuve en dos ocasiones; la primera vez iba digamos en segundo semestre él, eh, fue un verano, yo estaba en Formación Humanista, yo llegué, era un grupo de 30, él estaba hasta adelante, lo vi medio... chistoso, un poco raro de la cara, pero pues no ubiqué qué, pero para el momento de, bueno muchachos acabó la clase, sale bye. Se empezaron a salir todos y se quedó sentadito y yo, así como de, ¿qué pasó, no te vas? Sí, es que, este... es que ahorita viene un familiar a ayudarme y yo así de, ¿ayudarte? En ese momento volteé y abajo de su silla, o sea, yo no podía verlas, estaban sus muletitas. Ahí me enteré, o sea, yo no sabía (P5-EDU)

En el caso de esta maestra, es evidente que reconoce o percibe que el estudiante es diferente, pero es hasta el final de la clase que se da cuenta de su discapacidad motriz. Ella resuelve la tensión acercándose a él y corroborando la presencia de la discapacidad. En este caso también se observa que el estudiante no expresa de manera directa que cuenta con una limitación, es decir que no se da el autorreconocimiento o autoidentificación (Evans, 2008) de la discapacidad, pues sólo menciona que uno de sus familiares iría al salón a recogerlo sin expresar por qué. Reconocemos la dificultad que tiene para un estudiante el asumir y expresar su discapacidad de manera abierta con el profesor, sin embargo, consideramos que, en la educación terciaria, debiera darse un acercamiento en el que se expongan las

necesidades de formación, ya que es su propio perfil profesional el que se está constituyendo en este nivel educativo. El papel del docente sin duda juega un papel muy importante en este proceso, ya que debiera generar un clima de confianza con los estudiantes en el que pueda darse un dialogo en términos educativos y en pro de su formación como estudiante universitario. Sin duda la dimensión interpersonal de la que hablan Fierro, Fortoul y Rosas (2012), es un área fundamental para resolver conflictos como este. Pero, la dimensión institucional queda fuera. Si bien el profesor tiene un rol fundamental en estos procesos, ¿En dónde queda el soporte y el contexto institucional para avanzar en la inclusión de la UPAEP?

El profesor P11-HUM de Humanidades, expresó lo siguiente respecto al estudiante E1-HUM quien tiene baja visión:

Cuando comenzó el curso de Historia Medieval, me di cuenta que era un poco diferente a los demás, ehh, no sé cómo explicarlo. Siempre hasta adelante y siempre tomando apuntes, siempre preguntando... lo veía yo raro, no sé, mira...nos llamó una vez el coordinador de la Carrera, el Dr. X para platicar sobre esto, pero por alguna razón la junta no se llevó a cabo y cuando pasaron la junta a otra fecha yo no pude en esa fecha. Entonces realmente yo no supe qué tipo específicamente de discapacidad tenía E1-AHUM, si me daba cuenta de que era muy distinto (P11-HUM)

Un elemento central es el reconocimiento de la discapacidad y de la diferencia en el otro, que se da a partir de la relación de encuentro (Cruz, 2019). La literatura es vasta en función de lo que la discapacidad representa al momento de identificarla, de verla y notarla en la otra persona. Lo que nosotros buscamos analizar, a partir de lo que los propios profesores expresan, es lo que sucede en su interior, la tensión, la incertidumbre y, por lo tanto, el conflicto que le representa el saber que se está frente a la diferencia, ya que, como seres humanos, podemos generar prejuicios y estigmas que no nos permitan ver al otro en ese encuentro. Nuevamente, el papel del profesor es fundamental, más en el sentido ético de su profesión, pues debiera trabajar también en una apertura al trabajo con la diferencia, en el que centre su práctica en el logro de los aprendizajes y el crecimiento del estudiante también en su dimensión personal y en su alfabetización ética (Echeita, 2010).

Ante esto nos preguntamos ¿saber de antemano que un estudiante con discapacidad estará en la clase, reduce o aminora el conflicto que se presenta? La respuesta es sí, pero parcialmente. Los 6 profesores que fueron notificados previamente: P6-EDU de Educación, P8-CIN y P7-CIN de Cine, P2-HUM y P1-HUM de Humanidades y P10-ENF de Enfermería, señalaron que recibieron el aviso por distintos medios, ya sea por parte de la

coordinación, del tutor, de algún área de la universidad como admisiones o del área psicopedagógica que en ese momento existía. Estos docentes reconocen las dificultades del proceso inclusivo, aunque afirman que el hecho de contar previamente con esta información les permitió, al menos, saber qué reto iban a enfrentar en su aula en función de la discapacidad que presentaba el estudiante.

Me acuerdo que me acogió la, la tutora, en ese entonces era la maestra X y me dio, así como una, un panorama del grupo sobre personalidad, grupos internos, etc. Me brindó un panorama también de este chico E3-EDU, o sea no usó el término de tal cual tiene o padece ¿no? sino, bueno, tiene ciertas limitaciones, usa muletas (P6-EDU)

Esta docente del área de Educación, menciona que fue notificada por la tutora, quien dio un panorama amplio de la condición del chico sin especificar detalles.

En el caso del profesor P8-PCIN de Cine, que sí fue notificado previamente por el coordinador de la carrera, es curioso cómo llega a dudar si el estudiante cuenta con una discapacidad, ya que comenta que ésta no es visible en el estudiante (Santuzzi, Waltz y Finkelstein, 2014), incluso, no notó si hacía algún esfuerzo por ver mejor o por ampliar las cosas para poder observarlas. Particularmente su asignatura fue sobre sonido, por lo que tampoco notó la diferencia, ya que trabajaban más con el oído que con la vista.

Me comentó el Mtro. X (coordinador), y de hecho tenemos una reunión anual con los padres de los chicos, que es algo inusual, pues parece y vienen y sus papás conversando con ellos, nos comentaron [...] De hecho no noté nada... fue como, ¿seguro que será este chico? porque pues no muestra, así como, una actitud especial (P8-CIN)

Se observa que ambos profesores fueron notificados previamente, sin embargo, el proceso de inclusión educativa es mucho más complejo que eso. Tener claridad o información como docente sobre las condiciones del grupo, puede facilitar, por ejemplo, la planeación de la clase o la búsqueda de materiales anticipados, pero ¿qué pasa con los apoyos que ofrece la universidad a nivel interdepartamental? Ante esto, los profesores señalaron que los únicos apoyos que saben que la universidad ofrece a los estudiantes con discapacidad, son las tutorías, el área de orientación psicológica y la atención y seguimiento de una especialista que colabora en el área de Centro de Atención Familiar, que es la que ha aplicado los diagnósticos y brindado algunas orientaciones al respecto. Sin embargo, también mencionaron que esta persona ya no labora en la universidad y ya no saben a qué área o con quién acudir. Nuevamente esto refleja la desarticulación para promover espacios inclusivos en la universidad y la falta de claridad que tienen los profesores ante ello.

Por otro lado, resaltamos que los contenidos de la asignatura no determinan las capacidades de percepción del profesor, sino que son los conocimientos, habilidades y actividades a realizar las que pueden hacer evidentes los obstáculos que se le pueden presentar a los alumnos con discapacidad para poder aprender y participar en la clase. Por ejemplo, en el caso del profesor de Cine, si la materia hubiera requerido que el estudiante tuviera que leer muchos documentos o revisar videos, el profesor se habría dado cuenta con más facilidad y tal vez ambos hubieran enfrentado más barreras.

Como se ha planteado hasta ahora, en el proceso de inclusión están presentes otros agentes, como los directivos, los tutores, el personal del área psicopedagógica, los padres y los compañeros de grupo. Esto nos habla de la importancia de generar redes de colaboración y apoyo que puedan servir para acompañar la formación del joven universitario con discapacidad y, desde una mirada ética, el docente debería pasar de la necesidad de tener datos e información proporcionada desde fuera, a generar encuentros en los que se identifiquen las barreras y se busque aminorarlas. Por ejemplo, un profesor de Humanidades señaló

La verdad es que sí me informaron, el departamento realmente se lució muy bien, toda la Facultad de Filosofía, porque los directivos nos informaron que iba a haber una persona con una discapacidad Asperger y obviamente uno no sabe mucho de Asperger, pero sabe que tiene que ver con el... pues, si no es un caso gravísimo de innatismo pues son personas súper introvertidas ¿no? Yo sólo sabía eso. Tuve que averiguar más. Pero el departamento lo hizo muy bien, porque se apoyó en el departamento de psicología, le hicieron una valoración ¿no? y hablaron con los papás también (P2-HUM)

Por otra parte, en este conflicto se resalta la importancia del papel que juegan las autoridades en los procesos inclusivos, pues pareciera que los docentes se sienten atados de manos al estar en el aula y no tener conocimiento del reto que están por enfrentar. Pareciera que es sólo responsabilidad del profesor promover y procurar la inclusión, asumiendo la tarea diaria de atender a los estudiantes con discapacidad (Ainscow y Miles, 2000) dejando a un lado el importante papel que juegan la institución y los directivos.

Esto refleja un tema relevante para la institución, pues parece haber serios vacíos en la sistematización de la inclusión y seguimiento de los estudiantes que presentan alguna discapacidad, así como lo fraccionada que pareciera estar la comunicación entre las distintas áreas de la universidad, pues no todos los profesores entrevistados contaron con información clara y oportuna sobre este tema, así como tampoco recibieron seguimiento. Reiteramos que, advertir al profesor es sólo el primer paso, es necesario dar apoyo y hacer

ajustes porque las barreras no desaparecen sólo con la voluntad y el compromiso ético del docente.

Los conflictos analizados en este apartado, resaltan el hecho de que el profesor universitario siente la necesidad de tener información previa y segura, de que alguna cuestión del estudiante se encuentra comprometida. Pero, ¿por qué consideran esto tan relevante? Pareciera que el tema de la discapacidad y la diferencia son asuntos que los interpelan en su rol como profesores. Aparentemente el conflicto se genera cuando hay un elemento que detona incertidumbre, e incluso que llega a mover las bases sobre las que están parados y los saca de balance, lo que supone modificar su práctica docente en un nuevo escenario inclusivo (Norwich, 2008, 2014; Echeita, *et al*, 2009).

Si el fin último de la docencia es promover la formación y el desarrollo de la persona, ¿No debería esto aplicar para todos los estudiantes independientemente de su condición? ¿Cómo docentes esperamos que todos los alumnos entren en los rangos de normalidad para que la clase y el proceso educativo sean llevados a cabo satisfactoriamente?

Sobre el tema de la formación docente, Cobos y Moreno (2014) sugieren encontrar un equilibrio entre, dejar que el profesor decida libremente participar en cursos o estrategias de capacitación y el riesgo que se corre de violentar o deslegitimar la pedagogía del docente. Este dilema pone a las instituciones entre la obligatoriedad de dar herramientas a los profesores para trabajar con las personas con discapacidad y prepararlos para cuando enfrenten estos conflictos o la posibilidad de generar aversión al tema de la inclusión por la carga extra de trabajo que esto puede suponer para el profesor.

La inclusión puede significar una carga de trabajo cuando se ve como una tarea que sólo beneficia a unas cuantas personas o que está dirigida a un solo colectivo. Pero, cuando la institución lo organiza para que todos los alumnos sean beneficiados, con políticas y programas integrales, es muy probable que la perspectiva de los maestros, directivos y de los propios alumnos cambie (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)

Para concluir este apartado, presentamos de manera sintética el conflicto y las soluciones que encontraron los profesores de UPAEP: Acudir con directivos para confirmar la presencia de un alumno con discapacidad, preguntar al tutor si cuenta con información sobre el estudiante, dialogar con el grupo, consultar con padres de familia, acercarse al

estudiante para indagar más sobre las limitaciones con las que cuenta o no hacer nada al respecto y dejar que la clase siga su curso.

B) Conflictos respecto a la presencia o ausencia de un diagnóstico que pudiera darles información sobre cómo atender al estudiante.

Un conflicto que puede relacionarse con lo anterior, pero que genera otros procesos de incertidumbre, duda o inquietud en los docentes, es el tema del diagnóstico. Podemos ver el caso de la profesora P12-MHUM de la carrera de Humanidades que tuvo en su clase a los alumnos E1-AHUM (quien presentaba baja visión y dificultades de aprendizaje) y a E6-NHUM (diagnosticada con Asperger). Cuando la profesora compartió la experiencia de haber trabajado con ambos estudiantes, destacó algunas diferencias en el proceso de inclusión, una de ellas en función de la presencia o ausencia de un diagnóstico que le permitiera tener claridad sobre cómo trabajar con cada uno de ellos.

A mí también me gustaría comentar el antecedente y la diferencia entre los alumnos E1-HUM y E6-HUM. Cuando E6-HUM llegó a pedir informes sobre la carrera, vino acompañada de su mamá y su mamá nos explicó toda la situación. Para nosotros fue muy importante tener ese diálogo con la mamá porque como profesor, entiendes [...] En el caso de E6-HUM tenía información, pero en el caso de E1-AHUM, el proceso fue diferente, no había un diagnóstico claro (P12-HUM)

La maestra recibió información directa de la madre de E6-HUM y una explicación más clara de lo que podía trabajar en el aula, pues afirma que:

El hecho de que la mamá de E6-HUM nos pusiera en contexto, te ayuda mucho como profesor porque entonces sabes, bueno, que ella es consciente de lo que... bueno de su Asperger que...sabe qué métodos necesita pedir, qué es lo que necesita, qué le hace bien, o qué le afecta. Y eso como profesor te ayuda muchísimo (P12-HUM).

A diferencia de lo que vivió con E1-AHUM, pues no contaba con información sobre su discapacidad o sobre las dificultades que presentaba para aprender y participar en su clase, lo que le generó mayor conflicto:

Un poco lo que hicimos, lo que pedí al director de la facultad fue que nos explicara muy bien toda la historia. Porque creo que era muy importante para todos nosotros conocer esas, esas circunstancias y pedir ayuda al CAF (Centro de Atención Familiar), por porque el alumno E1-HUM llegó a través del CAF, para que también nos dijeran qué estrategias teníamos que seguir (P12-HUM)

Otra profesora que trabajó con la alumna E6-HUM con Asperger, mencionó también la relevancia de contar con un diagnóstico, pero en este caso, cotejado con el área psicopedagógica:

Como la señora traía el diagnóstico de la chica, lo que... lo que hicieron fue remitirla al departamento de psico.... psicopedagógico, pues para que ahí le hicieran alguna clase de pruebas y tal y el diagnóstico salió efectivamente, pues, casi idéntico con el que la mamá traía (P1-HUM)

Impactada por que cuando tú lees este diagnóstico, bue...claro, lo, lo piensas ¿no? Ella está diagnosticada con Asperger, entonces que es como en la rama, en la grama del autismo, una como leve zona. Y... y si piensas que claro, el autismo es una desconexión del entorno, del contexto y tal no se te hace extraño que pudiera tener comprometida esa parte. Y resulta que no. Probablemente desde su condición sea algo que pueda tener, pero, eh, aquí no lo ha manifestado tan abiertamente, o sea, lo social, súper bien (P1-HUM)

Mientras que, al trabajar con el estudiante E1-HUM, de baja visión, señaló:

La encargada de psicopedagógico, le da este acompañamiento, con jefe mi jefe y los profesores, pero la verdad ahí todo esto ha sido muy accidentado porque no, o sea, porque a ver, te lo voy a poner en estos términos, porque nunca nadie nos habló con claridad de qué tiene (P1-HUM)

Otro profesor resolvió el conflicto al trabajar directamente con la alumna E6-HUM, pues señaló que sí fue notificado sobre la discapacidad del estudiante y al estar trabajando en el aula, sus expectativas sobre lo que implicaba el diagnóstico, no se cumplieron:

Ese es mi contexto ahora, creo que la UPAEP hizo un súper trabajo, el hecho de que haya, las personas en la facultad realmente se preocuparon, nos informaron, hicieron una junta, no sé eh, aclaro si hubo o no hubo una junta con los papás, creo que sí hubo yo no fui eh, pero no estoy seguro. Cuando yo ya la conocí a E6-NHUM y le empecé a dar clases [...] o sea, nada de mis expectativas se cumplió. Mira, la realidad es esta, llegas y dices hay un alumno con discapacidad ¿no? o una alumna, la conoces y es un encanto, es alegre, se lleva con todos (P2-HUM)

Este ejemplo resalta un tema muy importante respecto al diagnóstico, ya sea proporcionado por otra persona o por el mismo estudiante, ya que pareciera que el contar con información sobre el déficit que presenta la persona, lo ubica inmediatamente en un estereotipo de persona, es decir, como si todas las personas que tuvieran Asperger fueran iguales, actuaran de la misma forma, sintieran lo mismo, pensaran de manera similar e incluso, que requieren los mismos apoyos. Queda claro cómo el estigma (Goffman, 2001) que genera la diferencia, puede generar barreras actitudinales, hasta que realmente se da un encuentro y una relación, las etiquetas y expectativas sobre la discapacidad, se modifican. Además, aquí intervienen otros factores, porque en este caso, el profesor tuvo una actitud abierta hacia la diversidad y cambió la idea que tenía de la estudiante, pero, pudo haber

ocurrido que se quedara con lo que pensaba inicialmente y no apoyara la inclusión de esta persona.

El caso de uno de los profesores de psicología fue distinto. Él destacó la necesidad de contar con un diagnóstico para poder comprender mejor al estudiante de Psicopedagogía, ya que, al no ser una discapacidad evidente (Santuzzi, Waltz y Finkelstein, 2014), le generó conflicto e inquietud saber cuál era la situación del alumno, pues se daba cuenta de que presentaba dificultades importantes para aprender y expresarse. Para resolverlo, primero se acercó con las autoridades:

Me acerqué con los tutores y con los directores, o sea, ¿hay alguna recomendación, algún expediente, algún diagnóstico o cómo lo puedo ayudar? no sé qué. No, no, no pues, pues, tiene eso y pues hay que ayudarlo. Ah, ok, bueno (P3-PSI)

Posteriormente, se acercó con el estudiante, aunque después de varias pláticas, no supo con certeza qué pasaba con él y esto lo mantuvo con una sensación de desconcierto:

Oye E2-PSI, este, ¿crees tú que tengas algún otro tipo de necesidad, ya te has hecho otros diagnósticos, tus papás te han llevado, tienes terapias? Sí, llevo terapias, pero lo dejo porque soy inconsistente, este, no sé qué cosas, bla, bla, bla. Ahorita estoy en una tomografía con un neurólogo y no sé qué, pero al final, yo le dije después de unos días, oye, este, ¿ya tienes los resultados, en qué te puedo ayudar? No, no lo tengo, no he ido (P3-PSI)

Este profesor parte de un interés personal para acercarse al estudiante, que implica un compromiso ético con su desarrollo. Si bien el profesor busca brindar un beneficio y apoyo al estudiante, pareciera que el profesor trabaja solo. En ese sentido, reiteramos la importancia de que, a nivel institucional, son necesarios ciertos apoyos puedan gestionarse de forma sistematizada para que, como institución y de acuerdo al valor institucional del desarrollo integral del estudiante, se busque un bien para los estudiantes en su formación universitaria.

También, está en el caso de un profesor de la carrera de Cine, que si bien tuvo una reunión con profesores del área y los padres de familia de uno de sus alumnos que tenía discapacidad visual debido a una enfermedad degenerativa, argumenta que no fue relevante tener el diagnóstico debido al tipo de asignatura que impartió, que fue sobre teoría de sonido:

Me comentó el Mtro. X (coordinador) y de hecho tenemos una reunión anual con los padres [...] ellos nos comentaron [...] Y pues en este tipo de asignaciones, pues más bien, no es relevante, me parece, si su visión no es tan precisa [...] Trabajan a partir del oído, entonces el ahí podría llevar hasta ventaja, una compensación en su sentido (P8-CIN)

Como puede leerse en los ejemplos anteriores, la discapacidad visual o los problemas de aprendizaje fueron evidentes en los profesores, sin embargo, el tema del diagnóstico fue más significativo en los 4 profesores del área de Humanidades que impartieron clase a dos estudiantes al mismo tiempo: la alumna con Asperger que sí contaba con un diagnóstico y el estudiante con discapacidad visual, quien no contaba con un diagnóstico y, que además, de acuerdo con los maestros tenía dificultades de aprendizaje. Este tema generó en los docentes ciertas dudas e inquietudes:

A mí me informaron que iba a entrar un chico con dificultades pero que, que no sabían bien del diagnóstico y que iba a hacer la evaluación [...] E6-HUM pasa como desapercibida, en E1-AUM se nota un poco más, si lo ves sentado automáticamente vas y dices, algo le pasa ¿no? (P2-JUM)

Lo veía yo raro, no sé, mira, nos llamó una vez el coordinador de la carrera, para platicar sobre esto, pero por alguna razón la junta no se llevó a cabo y cuando pasaron la junta a otra fecha yo no pude en esa fecha. Entonces realmente yo no supe qué tipo específicamente de discapacidad tenía E1-AUM (P11-HUM)

Hemos tratado de coincidir con su terapeuta, que lo sigue tratando. Eh, con la encargada del psicopedagógico que le da este acompañamiento, con mi jefe y los profesores, pero la verdad ahí todo esto ha sido muy accidentado porque no, o sea, porque a ver, te lo voy a poner en estos términos, porque nunca nadie nos habló con claridad de qué tiene. No hay diagnóstico y no parece que haya diagnóstico y no lo ha habido [...] Y no sabemos cómo tratarlo por qué no sabemos qué tiene (P1-RUM)

Sabiendo ya que tiene E1-HUM y sabiendo que tiene E6-NHUM, ah, entonces ya me puedo acercar también a preguntarles a ellos con confianza y teniendo el conocimiento y sabiendo que puedo manejar muchas cosas ¿no? (P12-MUM)

Eh, En este caso la discapacidad es totalmente auditiva, pero, lógicamente una persona que no oye, su lenguaje también es deficiente pero no sé si tenga también alguna deficiencia neurológica, habría también que investigarlo más adelante ¿no? Qué tiene ¿no? (P9-ENF)

Aunque los docentes resolvieron el conflicto dialogando con los alumnos o llevando el ritmo de trabajo de forma regular y ofreciéndoles apoyo si lo necesitaban, la inquietud del diagnóstico del estudiante con discapacidad visual siempre estuvo presente en su clase, pues afirman que de haber sabido qué dificultades tenía, además de la visual, hubiera sido distinto el proceso de inclusión.

Otra cuestión que vale la pena resaltar es el tema de las etiquetas o el estigma que puede surgir por tener una idea previa de lo que un diagnóstico significa, pues olvidamos la individualidad y tendemos a generalizar a todas las personas con las mismas características, como si únicamente fueran su discapacidad y no algo más allá que el déficit. Por ejemplo, el profesor P2-HUM señaló sobre el Asperger lo siguiente:

Yo pensé que era una persona súper introvertida, que no hablaba con nadie y que tomaba toda la información y que me iba a decir qué decían mis láminas o sea estas ideas también de Hollywood influyeron en mi mente (P2-HUM)

Hablar de diagnósticos en las personas con discapacidad es un tema delicado. Si bien los enfoques actuales de inclusión en los que la discapacidad está en las barreras del entorno y no en las personas, buscan cambiar la mirada y la relación que tenemos con las personas con discapacidad, es evidente que sigue siendo un aspecto de suma importancia para algunos profesores, porque al saber la limitación de la persona, les ayudaría a pensar en otras estrategias para incluir y, posiblemente, a reducir la incertidumbre. Esto lo argumentan Affonso, Collares y Untoigich (2012) al hablar del riesgo de patologizar, medicalizar y exacerbar sus defectos y carencias, en lugar de mirar a la persona, por eso argumentan que los diagnósticos deben escribirse con lápiz.

Los conflictos que surgen en los profesores respecto al conocimiento o desconocimiento de diagnóstico, en el caso de la UPAEP, representan un reto importante en términos de la organización y la gestión escolar, pues actualmente no se cuenta con un área que pueda apoyar a los docentes, no sólo para realizar evaluaciones y generar diagnósticos como se hizo algunos años por una encargada del Centro de Atención Familiar, sino para generar redes de apoyo en las que el docente cuente con recursos para atender a sus estudiantes. La institución podría considerar a un equipo de expertos que puedan brindar acompañamiento a los profesores para reducir estos conflictos. También, diseñar un programa o estrategias de atención para los estudiantes que tengan alguna limitación o problema y esto incluye tanto a los que tienen una discapacidad, como a los que no tienen.

A manera de cierre, presentamos las soluciones que dieron los profesores al conflicto sobre la presencia o ausencia de diagnóstico: preguntar a directivos, indagar en internet, confirmar con el estudiante su diagnóstico, consultar con padres de familia, pedir el área psicopedagógica una valoración o continuar el ritmo de la clase y ofrecer apoyo en caso de ser necesario.

Consideramos que, desde el sentido ético de la profesión docente, resulta necesario centrarse menos en el diagnóstico y más en el encuentro de relaciones e interioridades de las personas (Orón, 2018) que comparten los procesos educativos, para que éstos sean orientados hacia la humanización (López-Calva, 2016), o como menciona Medina (2003,

p.23), podemos partir de ver a la educación como una “posibilidad intrínseca al individuo, manifestada en la actividad social, por medio de la cual el hombre se humaniza”.

Con este análisis también nos damos cuenta de que debemos caminar hacia una docencia en la que contar con información adicional puede ayudar a mejorar la práctica, es una condición necesaria, aunque no suficiente para poder ser un buen profesor y buscar el fin último que es el aprendizaje (Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010). Se esperaría que, después de reflexionar sobre los conflictos que surgen en el trabajo con personas con discapacidad, el docente sea capaz de mirar las diferencias no como obstáculos definidos por un diagnóstico, sino como oportunidades de convivir en la diversidad reconociendo en el otro su dignidad y viviendo su profesión con justicia en pro de la igualdad de oportunidades sin que estas tengan que estar definidas o determinadas por un diagnóstico.

C) Conflictos respecto al tipo de discapacidad y tipo de carrera.

Un tema que surgió en los profesores, es la inquietud que les genera el tipo de discapacidad que presenta el estudiante. De los 12 docentes entrevistados, 10 de ellos mencionaron alguna inquietud, tensión o conflicto sobre el tipo de discapacidad o el tipo de carrera que estudian estas personas. Cabe resaltar que, la mayoría de los ejemplos señalados por los entrevistados, se referían a experiencias previas que han tenido o a las ideas que tienen sobre cómo se debería trabajar con una determinada discapacidad y no necesariamente con base en lo que vivieron con los estudiantes sobre los cuales fueron entrevistados.

Por ejemplo, una profesora de la carrera de Educación tuvo experiencias de trabajo previas con personas con discapacidad intelectual, desde leve hasta severa. Pero, cuando tuvo en clase a un alumno con discapacidad motriz, señaló lo siguiente:

Tenemos un alumno con una discapacidad motriz y pues sí, se le complica el asunto. Buscamos que se le den salones abajo y cosas por el estilo, sin embargo, pues bien, a nivel intelectual no tiene ningún problema [...] Si yo hablo de una persona con una discapacidad intelectual, incluso hasta leve, pero habría que ver a la persona, pero bueno, moderada, grave, profunda... oye, me parece una crueldad meterlo en un ambiente donde se va a frustrar, donde no va a entender nada, ni nada, no sé si me explico (P5-EDU)

Esta misma docente también comentó otro caso, sobre el que decía que, a los estudiantes con ciertas discapacidades, se les puede ofrecer la opción de estudiar una carrera técnica.

Recientemente, ahorita hablamos de una persona que... no la conocemos, pero parece ser que está interesada en ingresar a la universidad, a una licenciatura que no es de nuestro Decanato y este, por ejemplo, parece ser que tiene una discapacidad intelectual leve, no, no lo conocemos, no sabemos nada. Pero con base en lo que nos estaban comentando... y parece ser que es una persona muy hábil, muy talentosa para fotos y dibujo y cosas por el estilo y nosotros comentábamos, bueno, ¿y por qué no mejor una carrera técnica? O un muy buen curso de fotografía. Eh, oye y puede ser todo un artista y puede ganarse la vida de manera muy digna y todo y nos comentaban, no, es que la mamá quiere a fuerza que sea licenciado (P5-EDU)

En esta idea coincidieron otros dos profesores, uno de humanidades (P2-HUM) y otro de psicología (P4-PSI), quienes señalaron que estos alumnos podrían hacer otro tipo de estudios como diplomados o la licenciatura abierta.

Le hacen esa prueba vocacional y sale que está más tendiente hacia las artes, ¿no?, hacia estas, pero claro, aquí no tenemos licenciaturas, ninguna en arte, ¿no? Lo más cercano podría ser Diseño gráfico, Arquitectura, quizá nosotros por alguna cuestión, pero nosotros no hacemos, o sea, la licenciatura en Humanidades no está encaminada a formar artistas, ¿no? Más bien estudiamos los fenómenos artísticos, los de pensamiento, los históricos, los literarios... Y, y pues le fue sugerido que quizá Humanidades era, um, podía ser un área. Ah, también fue al departamento este de psico, psico... psicopedagógica. El chico, si tú lo ves así a simple vista, sabes que tiene un problema visual tremendo. Tiene un ojo, supongo... debe tener un tipo de estrabismo, tampoco lo sé con claridad. O sea, eso es lo que uno ve. Tiene una graduación lenticular altísima (P1-HUM)

Por último, resumimos las soluciones que dieron los profesores al conflicto del tipo de discapacidad y tipo de carrera: sugerir un cambio de carrera, sugerir un estudio técnico, hacer una valoración vocacional, continuar la clase ofreciendo apoyo al estudiante. Estas soluciones reflejan que la idea que se tiene de fondo sigue siendo el déficit de la persona y no las barreras del entorno, por lo que las soluciones dadas tienen que ver más con asistir al alumno, rehabilitarlo o canalizarlo a espacios en los que sí podría desarrollarse. Sin duda, el perfil ético del profesor debe avanzar más en las concepciones que se tienen sobre la discapacidad para que avancen en la inclusión.

Después de haber analizado los 3 conflictos sobre la presencia de los estudiantes con discapacidad: la notificación previa, contar con un diagnóstico y el tipo de discapacidad respecto a la carrera, concluimos que surge un gran reto, que tiene dos implicaciones. Una para la institución, en términos la necesidad de contar con la información y promover el diálogo entre las distintas áreas y docentes para conocer las necesidades que tiene cada estudiante de acuerdo a la discapacidad y las habilidades que presenta, Por otro lado, resaltamos la necesidad que tiene el docente de estar sensibilizado en temas de inclusión,

así como el reconocimiento del compromiso ético y pedagógico que tiene como docente ante esta situación, de esta manera se pueden aminorar los conflictos.

Por último, reconocemos la importancia que tiene el mirar al estudiante, y a los agentes que participan del proceso educativo, no entorno a la discapacidad, sino priorizando la red de apoyos (Cruz, 2016) en la que todas las personas que están implicadas en el ingreso y la participación de los alumnos con discapacidad en el nivel terciario, son responsables.

Respecto a la relación del docente con el grupo, en el cual estaba incluido un alumno con discapacidad, se mencionaron 3 conflictos en las entrevistas que se relacionan con el tema de la sobreprotección de los compañeros hacia el estudiante con discapacidad.

El primero de ellos es sobre el estudiante de la carrera de Educación E3-EDU, quien era el único varón en el grupo. Una de las maestras que le impartió clase comentó que afrontó una situación particular, debido a que el alumno comenzó a esperar demasiado apoyo de sus compañeras, reduciendo su participación e implicación en el grupo. Las estudiantes comenzaron a sentir cierto abuso por parte de él y esto generó fricción en la relación interpersonal (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012).

Al grado de que en un momento yo, yo, socializaba con las chicas, bueno más bien ellas socializaban conmigo, que en un momento ellas lo acogieron mucho. Entonces obviamente por el tipo de carrera hay más mujeres que hombres. Pero bueno, él era bendito entre las mujeres en algún momento lo cobijaron mucho. Pero en algún momento de la historia con las chicas, él de alguna manera empezaba a, no me atrevo a decir abusar ¿no? de este apapacho, sino a sentirse como al grado de las tareas o ayúdame o envíame. Obviamente hubo un cambio con el grupo en donde, pues no hay una discapacidad tal cual ¿no? entonces lo trataban como igual, aunque eso le costó un poquito. Yo me di cuenta le costó un poquito porque de la parte del apapacho fue suficiente por parte de las chicas, porque ahí había temperamentos de todos colores, pero sí con mucho tacto eso sí definitivamente y después él tuvo que readaptarse a decir, a creérsela tal cual. No tengo una discapacidad soy igual que todas. En algún momento hubo un poco de fricción por el lado de que, me abandonan ¿no? o por el lado de que ya no soy el consentido ¿no? o el que quién me va ayudar a hacer las tareas ¿no? Fue un proceso de un año, te estoy hablando de otoño y primavera en donde lo percibí en un momento como muy cobijado, las chicas ya venían con una historia porque yo les impartí en séptimo semestre, ya había una antesala ¿no? Fue como un cansancio y después E3-EDU fue de ok, respeto y me dinamizo igual que todas. Entonces yo creo que eso le conflictuó mucho entonces las chicas fue el momento en que se alejaron de él, decir basta suficiente (P6-EDU)

La profesora resolvió el tema acudiendo con la tutora y dialogando con el grupo y con el estudiante.

Hubo dos momentos en el caso con las chicas sí llegué a un momento en el que tuve que abordarlas al grado de que está pasando ¿no? y al grado de llevarlo a tutoría en el sentido de acudir (a las chicas) y que obviamente la tutora tuviera conocimiento de qué era lo que estaba pasando en el grupo. Obviamente tanto la tutora y una servidora platicamos con el grupo de chicas y ellas de alguna manera sacaron la parte de... abusaba en algún momento y él lo sabe ¿no? y por otro lado charlarlo con él y de manera privada, en la parte de, qué es lo que sucede, cómo te sientes o el por qué está pasando esto o

por qué percibo esto o posiblemente me estoy equivocando ¿no? Pero E3-EDU sí tuvo siempre la disposición, tuvimos mucho contacto por mucho tiempo a través de WhatsApp y resolvía muchas de las dudas (P6-EDU)

El segundo conflicto se dio con el estudiante E2-PSI de la carrera de Psicopedagogía. El profesor P3-RPSI señaló que la relación con el grupo había sido compleja, pues pasaron de una relación de ayuda (Bermejo y Ribot, 2007) a una relación distanciada y con ciertos límites. El grupo jugó un papel importante en este caso, ya que fueron los compañeros quienes explicaron al profesor que el estudiante había abusado de su ayuda tiempo atrás y que por ello ya no lo apoyaban en su desempeño académico. El maestro confirmó la problemática y la expresó de la siguiente manera.

O sea, no hay manera, no se acerca, no me dice; incluso hasta yo me acerco, pero ya llega un punto en el de que yo me acerco y él agarra de más. Entonces yo digo no, no, no, no... a ver, E2-PSI, aquí estoy, ¿eh?, cualquier cosa, me dices. Es como decirle, te abro la puerta, pero tú pasa, eh. Comparto estas ideas con sus compañeros el curso pasado, este, yo le, yo les decía a las chicas, ¿oigan, por qué no le ayudan?, ¿oigan por qué no? Bueno maestro, es que usted apenas lo está conociendo, pero, y ella es una chica, es una chica que la conozco y sí sigue conmigo, de las más aplicadas que tengo, ¿no? Déjeme decirle que yo sí lo hice maestro, en los primeros semestres que estuvo con nosotros, pero no, ya conociéndolo bien: uno, le estoy haciendo un daño; dos, como le empezamos a ayudar todo el grupo, ya no anotaba nada, ya no hacía ningún trabajo, ya nada más nos decía, ¿ah, a poco teníamos que hacer esto?, no lo hice... ¿lo tienen?, ¿me lo dan? ¿me ayudan, me escriben? O sea, hújole, como una persona, o sea, me lo imaginé como una persona aprovechada, ¿no? Y yo dije, ah, bueno, pues bien, nada más escuché; yo sí le ofrecí mi ayuda, no sé qué, ahora que ya lo conozco y digo, sí es cierto. Está haciendo eso, hace eso (P3-PSI)

El tercer conflicto, es el que enfrentó el profesor P9-ENF de la carrera de Enfermería, quien señaló que, aunque el trato fue bueno y no hubo burlas, le generó conflicto no saber cómo promover la relación al interior del aula debido a la discapacidad auditiva con la que contaba el estudiante E5-ENF. Esta situación se resolvió con el apoyo de dos estudiantes de buen rendimiento académico, que lo ayudaron y cobijaron.

De hecho, se sentaba junto a dos compañeras, de hecho, una de ellas fue mi mejor alumna y la otra mi segunda mejor alumna. O sea, entre ellas dos lo trataban de cobijar, de arropar. Sí veía yo eso ¿no? Inclusive esta niña me decía: pues tratamos de ayudarlo doctor, pero pues no, no se puede mucho. Cosas así. [...] Su discapacidad no era visual, para decir bueno le tengo que dar más tiempo o le tengo que poner las letras más grandes ¿sí? Su discapacidad es auditiva, entonces ¿cómo lo metes al grupo, a alguien que no oye? Es muy difícil eh, o sea ¿cómo? [...] Sí trabajó en equipo, este, de hecho, le tocó exponer y te digo su, su, su articulación de palabras es muy mala, es deficiente, y bueno ahí lo entendí ¿no? Le di la oportunidad de que expusiera y nadie se burla de él todo mundo lo trató bien (P9-RENF)

Las distintas soluciones que se dieron a los conflictos que surgieron en la relación con el grupo fueron: dialogar con los integrantes del grupo, apoyarse de los estudiantes con un

buen desempeño académico en una relación de andamiaje, dejar que la relación del grupo fluya de manera natural.

Algunos aspectos que llaman la atención de estos conflictos son, en primer lugar, el tema de la sobreprotección y apoyo de los compañeros con los estudiantes con discapacidad. Si analizamos esto desde los principios de beneficencia y autonomía, queda claro como el paternalismo del que habla Hortal (2002), no sólo se da de los adultos hacia los jóvenes o niños con discapacidad, sino que también puede darse entre pares. El otro aspecto, es la relevancia que tiene para los jóvenes relacionarse no sólo académicamente con sus compañeros, sino también en lo personal y en lo social, ya que son otras habilidades que se desarrollan al transitar por la universidad.

Estoy segura que estos chicos vienen por algo más, o sea, las relaciones, la convivencia, algo más que sólo un título universitario (P12-HUM)

A lo mejor, los primeros años, era de ver al alumno y decirle ay pobrecito ¿no? ahora no, ahora es te ayudo, te cargo la maleta, te acompaño, o sea hay esta generosidad de los jóvenes para poderse a ayudar (P4-PSI)

Esto nos muestra lo importante que es trabajar una actitud empática para la relación de ayuda entre los compañeros, pues desde el enfoque del acompañamiento (Bermejo y Ribot, 2007) es fundamental para promover la autonomía de las personas, sin caer en el paternalismo o en un asistencialismo caritativo que centre la mirada en el déficit y no en las barreras del entorno (Palacios, 2008).

La relación grupal es muy importante en el desarrollo del joven universitario con discapacidad, ya que son los compañeros quienes conviven más él, comparten otras asignaturas y espacios de recreación que pueden favorecer la inclusión de una manera más natural.

4.2.3 Conflictos al flexibilizar un currículum que pareciera inflexible

En este apartado señalamos uno de los conflictos que fue mencionado por 11 de los 12 docentes: lo complejo que es el logro y la evaluación de los aprendizajes de las personas con discapacidad. Resaltamos por ello las tensiones, dudas, inquietudes y desconciertos que expresaron los profesores al respecto. La evaluación puede analizarse de distintas maneras. En esta investigación únicamente planteamos los conflictos que expresaron los profesores no en términos pedagógicos, sino más bien éticos. Por ejemplo, el profesor P2-HUM

Hizo las mismas evaluaciones entregó lo mismo hizo lo mismo. Realmente a ella nunca le pregunté, se me hacía como mala onda, oye tú requieres una evaluación... ¿no? tú te acercas a ella buena onda, la conoces, te das cuenta que es un amor y luego... en la primera evaluación te das cuenta que pudo, sí tal vez no pasaba la evaluación dices, reprueba... tal vez se hubiera dicho, oye tengo que hacer una evaluación diferente y ahora sí ir con el director y decirle, oiga no pasó, pero realmente la prueba de fuego es que yo hice todo normal ¿no? Yo no veo ningún cambio sustancial. Cumple con todo. No es de, evidentemente, no es de dieces, pero tampoco es de reprobar, es responsable hace sus cosas bien hechas, a veces bien a veces mal, a veces porque no hice porque... esto ¿no? normal como un alumno normal pero lo que más me llamó la atención es que generalmente en Humanidades va gente... son grupos reducidos y va gente que realmente quiere estudiar. Y curiosamente por primera vez en mi vida en ese grupo reprobaron dos personas y no fue E6-NHUM (P2-HUM)

Este, solicita asesorías casi por clase, pues lo cual tampoco me, o sea, una asesoría por clase, es como repetir la clase, ¿hmm? y, este, pues las evaluaciones de primer parcial fueron terribles para él (P1-HUM)

Los tiempos de tarea y que ponerle más atención, atención, contesta... Mjm, entonces decíamos, y hablamos: sí puedes, sí... hay que tenerle... no paciencia, atención, ¿sí? no puedes decir ay le tengo paciencia, no, no, no. Tú puedes... atención si debo de tener, entonces por eso le preguntaba, tú E5-ENF, contéstame, tú dime, es esto y comenzaba y tartamudeaba... a ver tú puedes y yo tengo una cara fea con los alumnos (P10-JENF)

En investigaciones como la de Cobos y Moreno (2014) se analizaron varios ajustes realizados por docentes y directivos para la inclusión de personas con discapacidad en distintas instituciones de educación superior. Algunos de los que se hicieron para la evaluación fueron: cambio de la modalidad de presentación del examen, extensión de tiempo, lectura del examen, uso de tecnología y modificación del lenguaje y/o vocabulario de la prueba o disposición de un espacio accesible o asistentes. Esto evidencia grandes avances hacia la vivencia de un proceso educativo equitativo que reconozca la diversidad. Cabe aclarar que todos los entrevistados coinciden al decir que las universidades suelen dejar un gran margen de libertad en este proceso a lo acordado entre los docentes y los estudiantes, ya que al puntualizar la situación ésta puede ser mejor atendida.

El conflicto se da principalmente entre atender a todos o dar atención a quien lo necesita. Norwich (2008, 2014), Dyson y Millward (2000) y Artiles (1998) hablan del dilema de la diferencia en función de los ajustes al currículum, se plantean la pregunta de ¿hasta dónde dar al estudiante apoyos, implica desatender al resto del grupo? Y ¿hasta dónde estar atento a las necesidades del grupo impide que atienda la necesidad del estudiante con discapacidad para eliminar las barreras para su aprendizaje? Es evidente en su comentario que, como docente, pareciera que asume una postura de no salir de sus esquemas y mantenerse en lo que le ha funcionado como docente hasta ese momento. El no

tuvo intención de modificar su práctica, dando a entender que es asunto del estudiante, superar esa barrera y acceder al conocimiento por él mismo. Utiliza la palabra difícil para expresar que la decisión no fue sencilla, pero al final resolvió el conflicto diciéndole al estudiante que levantara la mano si tenía duda o se acercara para consulta algo. Podemos observar que el principio de autonomía, tanto del profesor como del estudiante, entró en juego con el de beneficencia, al señalar que, como docente autónomo y bajo la libertad de cátedra que le ofrece la universidad, asumió que la responsabilidad del estudiante era acercarse a él como profesor, para que entonces, sí pudiera brindar un acompañamiento y una atención al estudiante. Aunque la decisión que tomó el profesor muestra bastante claridad en el curso de acción que eligió, no consideramos que haya sido la mejor, ya que se en una inclusión excluyente en la que, el estudiante está en su clase, pero no se generan las condiciones para que participe y desarrolle los aprendizajes o tenga otras experiencias de vida que le impacten en su desarrollo personal (Etxeberria, 2005).

En lo que señalaron los docentes entrevistados, podemos recuperar lo que señala Altet (2005), que la profesionalización de los docentes, en este caso respecto a la inclusión educativa, parte de la capacidad del docente a dar respuesta ante las demandas de su contexto, adaptarse y resolver eficientemente cualquier situación. El acto de enseñar no puede analizarse sólo como transmisión de conocimientos o uso de un método definido con antelación, sino que las relaciones son las que permiten al alumno participar y aprender.

4.2.4 Conflictos que surgen por la indiferencia colectiva de la institución.

Desde la percepción de los profesores, pareciera que la institución no ha puesto suficiente atención a las personas con discapacidad que participan en el espacio universitario y ha asumido una postura de indiferencia ante su presencia y su participación. Con base en ello, hemos construido esta categoría para señalar lo que Slee (2012) llama indiferencia colectiva, que define como una disposición adquirida que refleja que no se ha tomado consciencia de ello y se han ignorado las diferencias del estudiantado, cayendo así en prácticas de inclusión excluyente. Por su parte, Bolívar (2005) señala que la indiferencia a las diferencias, refuerza las desigualdades reforzando la discriminación positiva.

Entonces bueno, pues un poco por correo, comentar que había este caso, pero digo creo que hace mucha falta el diálogo, o sea si realmente queremos trabajar con la diferencia, necesitamos muchísimo diálogo y necesitamos estrategias claras que nos digan cómo hacerlo (P12-HUM)

Si bien este conflicto fue resuelto buscando nuevamente información con directivos, tutores o con el área psicopedagógica, sigue reflejándose la desarticulación de los departamentos y el diálogo que se esperaría que hubiera para el acompañamiento a los alumnos, más para los profesores quienes priorizan su clase y aprovechan el poco tiempo que pasan con los alumnos, más que los procesos y las prácticas necesarias para la inclusión. La profesora de Humanidades P1-HUM, expresa esta desarticulación como un rompecabezas, que ella misma fue armando para poder comprender mejor su implicación como docente en este proceso.

También fue al departamento este de psico, psico... psicopedagogía. Y le hicieron su prueba vocacional, supongo que, en un previo, este, que hubo antes de comenzar el semestre, creo que mucho antes, o sea, fue un proceso me parece que llevó varios meses del periodo pasado. Porque yo estoy tratando de armar el rompecabezas de este, de este ingreso. Claro, una parte de información la tiene el psicopedagógico, otra parte la tiene mi jefe, otra parte me la dijo este chico, admisiones, pero ha sido así, pedacería. Entonces te digo, de entrada, desde ahí, la cosa no fue tan...fluida (P1-HUM)

Existen conflictos que no necesariamente se resuelven o se atienden (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992 en Fierro, Fortoul y Rosas, 2012). La relación con la institución no es un aspecto que los profesores hayan podido solucionar, evidentemente porque su campo de acción se limita al aula y al seguimiento académico de los estudiantes. Por ello, desde el análisis de esta investigación, podemos inferir algunas posibles líneas de acción para poder atender estas inquietudes de los profesores: definir un marco político normativo que de claridad en los procesos de inclusión, promover el diálogo interdepartamental y el trabajo en academia, contar con planes de seguimiento y atención al estudiante y favorecer la sensibilización, concientización y formación de la comunidad universitaria sobre temas de inclusión y no discriminación.

Sobre la relación del profesor con la universidad, los profesores enfatizan lo que se hemos venido señalando anteriormente, que no se cuenta con políticas institucionales, falta articulación interdepartamental, la comunicación es escasa y no se cuenta con procesos de capacitación sobre el tema. Si bien ha habido personas que han avanzado en algunos procesos de seguimiento y atención a las personas con discapacidad, no se ha concretado en lineamientos claros y con un equipo que acompañe a los docentes en esta tarea.

Sé que hay un avance, sé que una psicóloga ha trabajado mucho en este tema, pero la verdad no los conozco, no, no me he puesto a investigar, a revisar (P12-HUM)

No que yo sepa, creo que es necesario, que nos orienten y apoyen, porque como profesores ponemos de nuestra parte, pero sí es necesario (P8-CIN)

En el caso del estudiante E3-EDU, originario de Guerrero y que presentaba discapacidad motriz y dificultades para trasladarse debido al uso de muletas, la profesora P6- EDU mencionó que logró conocer un poco más de su historia familiar debido a la relación de confianza y cercanía que se generó con él.

En este caso la tutora me decía: siempre viene acompañado de su tía. Nunca se refirió a papá y mamá. Él es de Guerrero y en algunos momentos pasaba sus días en Guerrero. Entonces la tía, que en Puebla era quien lo cuidaba y en él figuraba mucho el, la, el lazo con el abuelo. Entonces logré conocerlo un poco más porque pues yo lo esperaba al final de las clases y esperaba que llegara su tía. Como es otoño, había periodos de lluvias, entonces lo acompañaba en ese momento hasta que llegaba su tía, ¿no? de alguna manera lo encaminaban para que ella se pudiera llegar con su tía (P6-EDU)

Sobre esta categoría concluimos, que es necesario que, en el ámbito educativo universitario y en relación con los familiares de las personas con discapacidad, se promueva la autonomía para que pueda darse lo que Etxeberria (2003, 2005a) llama proyecto de vida lograda, en el que los futuros profesionistas, puedan tener una participación en la sociedad y desarrollen su vida adulta en plenitud, independientemente de las limitaciones con las que cada uno cuente. Para ello, la institución juega un papel fundamental en los procesos de ingreso, permanencia y egreso, que debiera promover el diálogo de todos aquellos agentes implicados en la inclusión de estos estudiantes, para generar una red de apoyos basados en las relaciones y no sólo en los aspectos materiales, técnicos o de infraestructura (Cruz, 2016).

El gran reto que tiene el docente universitario que desea promover la inclusión, es desarrollar un perfil ético que considere los principios de beneficencia, autonomía (Hortal, 2002, 2010; Cortina y Martínez- Navarro, 2000, Martínez – Navarro, 2010) y que busque promoverlos no sólo al interior de su aula, sino también hacia afuera de la universidad, con la familia y la sociedad, en un ambiente de empatía, armonía y convivencia con la diferencia (Norwich, 2008).

En los discursos de los profesores, surgieron también conflictos respecto a la relación con los padres (Martínez-Navarro, 2010; Norwich, 2014). Partimos del supuesto, de que la relación que se da con padres y tutores en el nivel universitario, es menor en términos de autonomía, que la que generalmente se da en niveles educativos anteriores, ya que a la

universidad ingresan jóvenes que son mayores de edad y que han desarrollado ciertas habilidades y competencias para desenvolverse de manera independiente en el nivel terciario. Sin embargo, los familiares de las personas con discapacidad suelen tener una relación más estrecha con ellas debido a la protección o sobreprotección que suelen tener hacia ellos por la limitación o dificultad que presentan. Los principios de autonomía y beneficencia son fundamentales en esta relación, ya que puede caerse en un paternalismo (Hortal, 2002) que impida su desarrollo.

De los 12 profesores entrevistados, 8 hicieron mención de los padres o familiares de los alumnos con discapacidad. En el caso de los maestros de las carreras de Humanidades, Cine y Educación, se obtuvieron las siguientes respuestas, algunas en términos de conflicto y otras en función de lo que ellos como profesores piensan del rol de los padres en la formación universitaria de sus hijos.

Con este chico fue completamente distinto, o sea, un día, el último día de inscripciones del semestre de primavera, llegó, tocó mi puerta con su papá y me dijo Maestra, me manda el Dr. X (coordinador) porque, este, estoy inscrito en Humanidades. De entrada, fue así como, ¿cómo que inscrito? [...] pues a mí me dijeron, es que aquí no hay matemáticas [...] Y, bueno, pues ya, llegó y, este, y ahora está aquí pero sí es muy difícil, muy, muy difícil (P1-HUM)

El caso de este niño, o sea, creo que su papá es el que le dijo que estudiara esta carrera, pero no sé si le preguntó a él directamente o sólo lo llevó a inscribirse, en realidad no sé de quién fue la decisión, yo hacía preguntas y el papá contestaba (P12-HUM)

Y parece ser que es una persona muy hábil, muy talentosa para fotos y dibujo y cosas por el estilo y nosotros comentábamos, bueno, ¿y por qué no mejor una carrera técnica? O un muy buen curso de fotografía. Eh, oye y puede ser todo un artista y puede ganarse la vida de manera muy digna y todo y nos comentaban, no, es que la mamá quiere a fuerza que sea licenciado (P5-EDU)

Estos testimonios nos muestran el tema de la autonomía del estudiante, por ejemplo, para la elección de carrera. El hecho de que el estudiante E1-AHUM pudiera no decidir o externar de manera explícita que deseaba estudiar Humanidades, pone en evidencia el extremo de principio de beneficencia (Beauchamp y Childress, 2001; Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010) en el que, por querer buscar un beneficio para el hijo, se le sobreprotege y reduce su nivel de autonomía. Aquí, consideramos que debería implicarse en mayor medida la institución y promover en sus procesos de ingreso y en la participación diaria del estudiante en el campus, que las decisiones sean tomadas de forma personal, apoyando así a su desarrollo y vida independiente en la universidad (Etxeberria, 2005).

La universidad será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva que afiance un lenguaje común entre el profesorado, que considere las diferencias entre los alumnos

como oportunidades para profundizar en el conocimiento, evitando los sistemas de estandarización, cuando analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación de los alumnos, y se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar soporte al aprendizaje de los alumnos, cuando, en definitiva, se creen unas condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permite satisfacer las necesidades de todos los alumnos (Fernández-Batanero, 2012, P13).

4.3 Dilemas e inquietudes en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la universidad.

En este apartado, presentamos los dilemas que construimos con base en lo que expresaron los entrevistados. Para su construcción y análisis, contextualizamos la práctica del profesor, definimos distintas situaciones problemáticas que generan incertidumbre o desconcierto para los profesores y posteriormente planteamos las posturas que tuvieron ante dichos escenarios en las que definieron cursos de acción o soluciones para atenderlos.

Incluimos también, las preguntas, inquietudes y sentimientos que se suscitaron en dicho proceso, para dar cuenta de la complejidad del proceso de toma de decisiones y la sensación de insatisfacción o duda que tuvieron los profesores al hacerlo. Incluimos todos estos elementos para definir los dilemas que afrontan los profesores ante la inclusión de las personas con discapacidad, ya que son los que aporta la literatura para argumentar que, como sujetos morales y éticos, vivimos este proceso al enfrentarnos a una situación dilemática.

En este análisis, nos dimos cuenta de que los docentes no construyen dilemas específicos o relacionados con un asunto en particular, sino que, en sus discursos, van señalando los momentos del proceso de inclusión en los que fueron surgiendo distintas dudas, inquietudes. Esto nos da una idea de que las situaciones dilemáticas están vinculadas entre sí y se van complejizando mientras el docente avanza en el diálogo de su experiencia, dando pie cada vez a más a preguntas, más inquietudes y sensaciones de desconcierto y duda. Aunque en la literatura los autores presentan los dilemas como situaciones únicas o concretas, en las que se ejemplifica un tipo específico de dilema, en esta investigación, decidimos exponerlos como un conjunto de situaciones interrelacionadas y recurrentes que

llevan a cada profesor a nuevas preguntas, inquietudes y reflexiones de los que surgen nuevos dilemas.

Las categorías de análisis de esta dimensión atienden, por una parte, al dilema de la diferencia en el ámbito educativo, que tiene 3 formulaciones (Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000), que son: la identificación, la ubicación y el currículum. Estos dilemas, se refieren a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos para garantizar así el derecho a la educación, así como proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales que los estudiantes puedan requerir (San Martín, 2011). Por otra parte, los dilemas que presentamos responden a los planteamientos de Banks y Williams (2005) sobre la contraposición de valores, principios y lealtades que se dan en la persona al momento de enfrentar situaciones dilemáticas. Asimismo, tomamos la distinción que plantean estos autores sobre los dilemas y aquellos procesos reflexivos que tuvieron los profesores, que no llegaron a ser dilemas propiamente dichos, pero que sí entran en la categoría de asuntos o inquietudes éticas (*ethical issues*) en los que no se articula una toma de decisiones, ni una solución a una situación en concreto, pero sí generan sensaciones de duda o desconcierto (ver tabla 17).

Tabla 17
Categorías y subcategorías de la dimensión 3.

Dimensión	Categoría	Subcategorías
Dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.	Dilemas de la diferencia en educación superior	Dilema de identificación
		Dilema de currículum
		Dilema de ubicación
	Asuntos éticos y tensiones en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.	Inquietudes respecto a la inclusión en educación superior

Nota: Categorías construidas con base en la información teórica revisada en esta investigación

Fuente: Elaboración propia

Otro elemento que consideramos para la construcción o definición de los dilemas expresados por los profesores, es lo que plantean Dyson y Millward (2000), quienes ejemplifican los dilemas como situaciones que pueden tener dos tensiones, como en el juego de la cuerda, en la que se tira de ambos lados hasta que uno de ellos vence al otro.

Aunque estos autores argumentan que, en el caso de los dilemas de la diferencia, en el centro de la cuerda se ubica “la diferencia”, para nosotros no es el único tema que aparece al centro de los dilemas de los profesores, sino que cada escenario planteado tiene su propio punto nodal que tiene dos tensiones en función de lo que para el docente significa cada situación dilemática.

Como se planteó en los objetivos de la investigación, analizamos los dilemas desde la mirada de la ética principialista y, por ello, presentamos situaciones en las que entraron en juego los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia (Hortal, 2002). Partimos también de que los profesores entrevistados enfrentaron algunos problemas, conflictos y tensiones que llegaron a convertirse en cuestiones dilemáticas y que generaron en ellos una sensación de duda, desconcierto y poca o nula satisfacción sobre lo que hicieron al respecto, suscitando cierta recursividad o reapertura con nuevas dudas o sensaciones de incertidumbre sobre la situación vivida.

Cabe aclarar que, algunos de los aspectos que tienen que ver con los dilemas de la diferencia respecto a la identificación, la ubicación y el currículum, se abordaron en el apartado anterior, debido a que no llegaron a ser propiamente dilemas, y quedaron en conflictos que estuvieron presentes en los discursos de los docentes desde su rol profesional en la universidad. Otra aclaración sobre este apartado, es que algunos de los testimonios que presentamos, son extensos, pero al construir el dilema que se le presentó a cada profesor, era necesario que mencionáramos más detalles sobre sus inquietudes, cuestionamientos o desconciertos para poder así, valorarlos como dilemas propiamente.

4.3.1 Dilemas de la diferencia en la educación superior: identificación, ubicación y currículum.

4.3.1.1 Dilema de ubicación

Respecto a la ubicación de los alumnos con discapacidad en la universidad, los docentes señalan varias inquietudes dilemáticas. Estos testimonios responden a la pregunta ¿Qué piensa usted de que las personas con discapacidad accedan a la educación terciaria?

Los dilemas de los profesores de Enfermería, presentan la tensión entre el tipo de discapacidad del estudiante y las características que tiene la carrera y la profesión de

Enfermería. Cabe precisar que, de formación base, uno es médico y la otra enfermera. Como hemos señalado anteriormente, esto refleja un discurso alineado más bien a dichas disciplinas, que a su rol como profesores universitarios.

Yo no estoy en contra de que tengamos chicos con discapacidad, siempre y cuando, número uno, nos avisen y dos, que nos digan qué tan, qué tan grave es su discapacidad, porque... yo a pesar de que intentaba hablarle fuerte, yo creo que nunca me escuchaba bien. (...) Al final de cuentas, el enfrentar a ese muchacho con el paciente, imagínate cuando el paciente le grite y no oiga... ¿no? O yo me pregunto ¿cómo se va a poner un estetoscopio si trae los aparatos auditivos? Detalles finos que, no es que tú los hagas a un lado o que digas este... los discrimines, pero si tienen una relevancia en su práctica profesional en un futuro. (...) Entonces yo siento que a veces son muchachos que se frustran, van a terminar frustrados porque van a decir, chín, yo quería ser médico, yo quería ser enfermero y no pude. O pude, saqué la carrera, pero cuando llego a los lugares de trabajo me dicen, no, ese es otro problema ¿no? Te digo... este muchacho no le auguro un buen, una buena proyección, eh, si llegara a sacar la carrera, yo no creo que lo contraten muy fácilmente por la exigencia misma del trabajo. Entonces, eh... pues son muchachos que no los podemos, no los podemos eh... decir no puedes entrar, pero que sabemos que tarde o temprano van a terminar ellos solitos diciendo “no puedo”, por su discapacidad (P9-ENF)

Por qué le digo que, este, ¿cómo va a terminar esta asignatura y qué va a ser?... ya terminó la licenciatura... ¿después qué? Pues porque va, va a ir un servicio social y servicio social me los acaban mucho a mis niños... ¿dónde va a hacer servicio social? ¿Y aquí qué? UPAEP. Y eso es lo que yo creo que le va a costar a él en el sector (...) que es muy discriminatorio en Enfermería (...) Y que no pueda escuchar... y enfrente pacientes con demencias, esquizofrenias que tienen una, una, fuerza y él no va a poder. ... ¿Cuál será su futuro, hacia dónde debería estar encaminado? Con esa inteligencia, ojalá tuviera oportunidad... ¿quién quiere? de veras ¿él quiere ser enfermero o la familia quiere que sea enfermero? Porque hay cosa que tenemos que identificar, la familia ¿quién? Y si él quiere ser enfermero, hay muchas cosas puede ser la psicología, puede ser algo, carreras afines ¿no? O que sean afines... si le gusta tanto esto, pues hay muchas cosas donde puede él encausar ese, ese digamos su interés... pues... su profesión, su preparación. Y qué bueno, que bueno que piensen a futuro en una causa la familia, el que crezca. ¿Sí? pero también ¿hacia dónde, cómo? Porque vuelvo a repetir, me preocupa la parte de la sociedad... no vamos a estar siempre nosotros (P10-ENF).

Como puede leerse en los testimonios, hay dudas, inquietudes y tensiones sobre la participación del alumno en la universidad y en la carrera de Enfermería. Podemos observar que los profesores no tienen claridad sobre qué postura tomar. Por un lado, está el derecho del alumno a estar ahí y, por otro, la imposibilidad de acabar la carrera o de insertarse al campo laboral. Si bien, reconocemos que todas las profesiones se han definido por características propias que las distinguen de las demás, esta mirada puede ser un poco rígida y reduccionista cuando hablamos de las personas con discapacidad. Los profesores dan por hecho, y por anticipado, que el alumno no va a poder estar en la universidad y tener un título que lo avale como enfermero. En esta situación entran en conflicto los principios de beneficencia *versus* autonomía. Resaltan el estigma de la discapacidad de E5-ENF y, por tenerlo, minimizan su potencial y su posibilidad autónoma de aprender y desempeñarse satisfactoriamente en la carrera. Aunque dudan de su derecho a estar ahí y de que pueda

dedicarse a alguna de las tantas actividades de la enfermería, pareciera que están decidiendo por él y por su futuro, afirmando que lo mejor para él, es abandonar la carrera. Desde su mirada, el fracaso escolar del alumno depende de sus características personales, no de la influencia del entorno escolar, de las políticas, de las condiciones institucionales y de su rol como docentes (Escudero,2016). Parece ser que, bajo esta creencia, ellos guían sus prácticas.

Está presente una mirada que tiende a infantilizar, que reduce su autonomía y no resalta sus capacidades, esto pone en evidencia también un paradigma centrado en la discapacidad de la persona y no desde las barreras del entorno que la generan (Palacios, 2008). Vemos en estos discursos desde su rol como profesores, no se preguntan qué pueden hacer ellos como docentes para que la situación del alumno esté mejor en la universidad, qué apoyos deben brindar y qué barreras reducir en su transitar en la universidad. También se pone en evidencia el desconocimiento del alumno, desde su individualidad y su persona, no sólo desde su discapacidad, esta situación afecta la dimensión ética de su enseñanza (Martínez-Navarro, 2012), impidiendo que pueda darse una relación de acompañamiento que busque el desarrollo integral, tal como propone la universidad (UPAEP, 2013)

Los profesores de Humanidades que trabajaron con los alumnos E6-HUM con Asperger y E1-HUM, quien presentaba baja visión y dificultades para aprender, enfrentaron también el dilema de la ubicación.

O sea, al inicio, la primera noticia fue un impacto total porque dije no, o sea cómo aceptas una... no? es esta contradicción de aceptar a todos que por un lado estás de acuerdo y dices sí, pero si no dan el ancho pues dices no, ¿no? pero pasó las valoraciones y todo (...) entonces... una idea que es bonita el hecho de que no los vamos a tratar como gente outcast ¿no? que tienen que estar fuera de la sociedad, en colegios especiales, hacer cosas especiales, con amigos especiales, todo especial, sino que estén dentro, se vuelve súper incómodo para un profesor, porque debería haber maestros de apoyo, ¿no? (...) La universidad apoya y los valora y los acepta y creo que está muy bien porque es lo que hay que hacer. Creo que sí hay que apoyarlos. El problema es que, cuando lo ves más desde el punto de vista personal, humano, definitivamente hay que apoyarlos. Si quitas el filtro humano... ahí sí habría que preguntarse... no se... tiene sentido tener un chavo que no quiere estudiar algo estudiándolo, o sea... ¿es lo correcto? ¿no es lo correcto? ¿lo estamos ayudando o no lo estamos ayudando?... o sea, no sé, desde el punto de vista humano creo que... me da gusto, es un chavo súper a todo dar, pero si empezamos a poner otros criterios, habría que preguntarse... sí o sea, por ejemplo, ok, los hacemos hacer la universidad les damos un título que evidentemente no lo sacó con los mismos criterios que otros... entonces ¿ahora qué? ¿le vamos a dar el trabajo? Entonces ¿la UPAEP los va a contratar? ¿quién los va a contratar? ¿los que los contraten van a saber que están así? digo hay instituciones que contratan gente que... que ahí apoyan, o sea ¿lo vamos a pasar o lo vamos a...? también en un momento decir bueno, pues no... no sé eh, no sé qué decirte son preguntas, son las preguntas que me mueven el corazón y todo... no sé no sé... El corazón me dice... (P2-HUM)

Es totalmente válido. Digo, yo trabajo el tema de la diversidad cultural y... de la inclusión entonces para mí es totalmente válido, pero también creo que se corre el riesgo ¿no? a veces por hacer lo

políticamente correcto o por tener miedo a las demandas o por... ¿no? Que no establecemos criterios claros y me parece que son muy importantes. Es decir, eh, claro, la universidad tiene un sentido, tiene objetivos, tiene... desarrollar como ciertas habilidades en los estudiantes entonces también habría que ver si... Todo tipo de discapacidad tiene que entrar aquí. ¿Si me explico? habrá algún tipo de discapacidad que no coincide con este... ser universitario ¿no? y creo que es válido poner ese límite, ¿no? Y a veces creo que esos criterios no son tan claros o sea no se trata de guau, como somos inclusivos, entonces cabe todo... es que hay espacios para todo y hay estrategias para todo, o sea no lo sé, pero tienen que estar de desarrolladas, no lo sé... (P12-HUM)

Coinciden en algunos elementos con los dilemas anteriores, por ejemplo, respecto a si la decisión de estudiar la carrera era del propio alumno o de su familia, sobre si es correcto o incorrecto dar un título universitario si no se cuenta con las competencias o habilidades para ejercer la profesión, o bien, si tiene discapacidad, quién va darle trabajo aunque tenga un título universitario. Estas creencias de los profesores respecto a la discapacidad, los posicionan nuevamente en un paradigma biomédico en el que la discapacidad es parte del estudiante y no es una condición que se da por las barreras del entorno que le impiden participar y desarrollarse en plenitud (Etxeberria, 2005a).

La institución, ante estos dilemas, tiene un papel fundamental y un gran reto para crear conciencia de las barreras institucionales y actitudinales que se viven en su interior. Se resalta la necesidad de contar con marcos políticos para tomar postura como institución de educación superior ante el tema de la ubicación de las personas con discapacidad.

4.3.1.2 Dilema de la identificación

La profesora de Humanidades, P12-HUM tuvo en su clase al alumno E1-HUM, que presentaba baja visión y dificultades para aprender. En su experiencia, ella señaló que,

En el caso de E1-HUM, él llegó, sin que se nos avisara nada ¿no? Entonces claro tú... tienes un alumno que notas, diferente, (suspiro largo), pero no sabes qué tiene y no sabes cuáles son sus circunstancias. Entonces, si tú no tienes ese antecedente, es muy difícil que desarrolles una estrategia. Y también el poder trabajar en campos en comunicación en sintonía con el resto de los profesores, pero si nadie sabe, entonces es muy complicado. Entonces bueno no entender cuáles son sus intereses o, no, no solo no entender sino no saber cuáles son los intereses por qué llegó aquí. Cuáles son sus motivaciones cuáles son sus habilidades, sus destrezas, sus limitaciones. Entonces es difícil... también no saber si acercarte a él y preguntarle, ¿no? o sea tampoco.... cómo lo haces pues (P12-HUM).

El profesor P9- ENF es médico e impartió la asignatura de Morfología para los alumnos de segundo semestre de la carrera de Enfermería. El estudiante que participó en su clase fue E5-ENF, quien presentaba baja audición y algunas dificultades para expresarse. El docente

señaló que no tuvo conocimiento previo de que participaría en su clase, sino que fue hasta que notó que utilizaba aparatos, que pudo darse cuenta de ello. Al percatarse de ello, decidió abordar al estudiante para confirmar su discapacidad y comentarle que si tenía alguna duda o alguna necesidad en particular, al no tener respuesta del alumno, el profesor asume una postura como docente, de responsabilizar al alumno de su proceso de aprendizaje.

Yo me acerqué a él porque lo vi con los aparatos. Entonces, un día lo llamé terminando la clase y, y le dije, te puedes quedar conmigo y ya que le dije, oye noto que traes aparatos. Me dijo sí, le dije ¿me escuchas? Me dijo sí, y le dije bueno, si en algún momento de la clase no me escuchas, pues levanta la mano y pregunta, me dijo sí. Así eran sus respuestas, ves, sí, sí, sí, punto. (...) Te digo, alguna vez hablé con él y le dije: E5-ENF, si tú no escuchas lo que yo estoy diciendo, levanta la manita y pregúntame. Esa es otra de las cosas... con discapacidad, desde el principio, se debió haber acercado él a mí a decirme, oiga maestro, tengo esta discapacidad, así y así... nunca lo hizo (P9-ENF)

A la profesora P5-EDU, que es psicóloga e impartió clase en la carrera de Educación en la que participó E3-EDU con discapacidad motriz y le sucedió algo similar, ya que no tuvo aviso previo de la participación del alumno y esto le generó una sensación de duda, desconcierto e inquietud.

Yo llegué, era un grupo de 30, él estaba hasta adelante, lo vi medio... chistoso, un poco raro de la cara, pero pues no ubiqué qué, pero al para el momento de, bueno muchachos acabó la clase, sale bye. Se empezaron a salir todos y se quedó sentadito y yo, así como de, ¿qué pasó, no te vas? Sí, es que, este... es que ahorita viene un familiar a ayudarme y yo así de, ¿ayudarte? En ese momento voltéé y abajo de su silla, o sea, yo no podía verlas, sus muletitas (P5-EDU)

El docente de Psicopedagogía, que es psicólogo y trabajó con E2-PSI, quien presentaba baja audición y dificultades para comprender y recordar lo aprendido, también vivió esta experiencia.

Conozco a mis alumnos, pero los tengo que ir conociendo poco a poco. En el caso de Humberto se oculta un poco su discapacidad, porque si lo cono- si lo vieras, es una persona que sí tiene lentes, lógico, pero no, o sea, no se esfuerza, no está haciendo esto; entonces tienes que conocerlo, o sea, interactuar un poco más y todo eso, y a lo mejor, si él lo permite... Porque también Humberto tiene la actitud de no acercarse. Ni la Facultad me lo dijo, ni yo me...ni yo lo indagué, o sea, porque bueno, vista desde el escenario, sí pláticas, me contestaba, ponía atención, o sea, no me di cuenta, pues, o sea. Y, no sé, no recuerdo si él me lo dijo o yo me enteré indirectamente por sus compañeros (...) O sea, no hay manera, él no se acerca, no me dice; incluso hasta yo me acerco, pero ya llega un punto en el de que yo me acerco y él agarra de más. Entonces yo digo no, no, no, no... a ver, Humberto, aquí estoy, ¿eh?, cualquier cosa, me dices. Es como decirle, te abro la puerta, pero tú pasa, eh (...) o sea, no importa que tenga esa discapacidad o no, más bien es una cuestión de actitud. Que yo creo que está utilizando su discapacidad para lograr cosas sin a- con el menor esfuerzo para alcanzarlas. Eso es lo que veo, yo no, pero yo no veo que su discapacidad sea una limitante porque sí puede leer, sí, este, yo he visto por varios ejemplos que puede hacer las cosas, pero atrás de eso es, no quiere hacerlas (P3-PSI).

Podemos observar que se presenta una situación de inquietante para los profesores mencionados, que tiene que ver con la identificación de la discapacidad. En estos testimonios, los docentes entran en situación de desconcierto ante el estigma (Goffman, 2001) que representa la diferencia en su estudiantado (Norwich, 2008), dudan y no saben cómo acercarse a los alumnos con discapacidad. Es evidente el descrédito, y en ocasiones, la infantilización al referirse a ellos. Puede observarse, por un lado, una actitud de resistencia que genera discriminación no intencionada, incluso, cuando todos los profesores entrevistados respondieron que no consideran que en la UPAEP se viva la discriminación a las personas con discapacidad. Sin embargo, percibimos en sus comentarios una sobreprotección, referirse en diminutivo y resaltando el déficit.

El dilema surge entonces sobre, si se reconoce o notifica la discapacidad del estudiante, puede acentuarse y resaltar su diferencia, pero, de no hacerlo, no se garantiza la identificación de recursos para su desarrollo educativo (Norwich, 2008). En la educación superior, resaltamos que la particularidad de este dilema se da por la autonomía y la normalidad que se espera de todos los estudiantes universitarios (Moola, 2015). Los docentes señalan la importancia del propio reconocimiento de la discapacidad (Evans y Thoma, 2008), para, entonces, saber qué apoyos ofrecer, pero nos hace cuestionarnos sobre el papel del profesor, pues pareciera que espera, desde fuera, que se le den las indicaciones, notificaciones y demandas educativas y no desde lo que él, con su experiencia pedagógica, puede atender. Observamos en este dilema que se ve afectada la relación con el estudiante (Martínez-Navarro, 2010), por el estigma del alumno y por la falta de reconocimiento de la diversidad del estudiantado. Los riesgos son, que el docente no asuma su responsabilidad y compromiso profesional de favorecer la inclusión y que el alumno sea estigmatizado por su discapacidad y se le exija una participación más activa en su propio proceso al expresar su discapacidad. Ambas opciones, afectan directamente al alumno y a su participación en el aula, como hemos dicho, se reduce la discapacidad a la persona, no al medio que le obstaculiza participar y ejercer su derecho de estar ahí como el resto de los alumnos de la universidad.

Una posible solución ante este dilema en la UPAEP, es la sensibilización y formación del docente a temas de inclusión, pues es uno de los elementos que pueden mejorar la relación ética con sus estudiantes con discapacidad. Además de ello, reconocemos que es

importante que la presencia de los alumnos con discapacidad en la universidad sea mayor, lo que permitirá una convivencia cotidiana con la diferencia y podrá verse reducida la discriminación por el estigma.

Además de darles acceso a las personas con discapacidad, la UPAEP requiere saber quiénes son estos estudiantes, conocerlos, dejar de invisibilizarlos entre el gran número de alumnos que participan en sus aulas, pues “la respuesta educativa a la diversidad del aprendiz implica por parte de los docentes conocer a sus estudiantes antes de iniciar el proceso de enseñanza, lo que constituye una premisa básica para poner en práctica la posibilidad de comprensión” (Fernández-Batanero, 2012, p.15). De ahí que se pueda ofrecer un trato respetuoso y tolerante con la diferencia, sustentado en los valores de la inclusión de la solidaridad, igualdad, reconocimiento del otro (Norwich, 2014; Etxeberria, 2003). Y, sobre todo, en los valores institucionales de justicia, solidaridad y dignidad de la persona.

O sea, somos una Universidad de valores, que creemos en la persona y todas las personas por ser personas valen ¿no? Y qué bueno que la universidad te dé el apoyo de que, si tienes algún tipo de discapacidad, puedas estudiar y sacar una licenciatura (P2-HUM)

Afirmamos pues, que la alfabetización ética del docente y el trabajo de los valores hacia la educación inclusiva, puede ayudar a avanzar en el horizonte de una universidad, cada vez, más inclusiva (Echeita, 2010) y sensible a las diferencias del estudiantado (Norwich, 2008; Dyson y Milward, 2000), pues la actitud del docente ante el estigma y la diferencia, es una herramienta útil para que el profesor pueda enfrentar un dilema (Piña, 2011).

Los profesores reconocen que la inclusión del estudiante a su clase fue un proceso difícil y deja ver que, desde su rol como docente, asume que la responsabilidad del seguimiento y atención a E5-ENF, debe darse desde afuera, tanto de la institución como contexto o figura de autoridad que debiera indicarle los procedimientos a seguir, como del alumno como sujeto autónomo que debiera expresar sus necesidades de formación partiendo del auto reconocimiento de su discapacidad (Evans, 2008). P9-ENF, desde su rol como médico, deja ver que necesita información sobre la discapacidad del alumno y su severidad y no desde su papel como profesor, solicitando más que un diagnóstico de la limitación con la que contaba el estudiante, una orientación o guía de apoyos para realizar los ajustes necesarios para su clase y para que E5-ENF pudiera avanzar en sus aprendizajes

y su desarrollo dentro del aula. En una búsqueda de ser profesionales docentes para la inclusión, Amaro, Méndez y Mendoza (2014), mencionan estrategias que pueden aportar, como son, el diálogo y la colaboración con otros docentes, que son factores que vienen desde fuera, pero también, una planeación basada en las diferencias y la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo, que, en el caso de este profesor, no se observan.

Respecto a las concepciones que tiene el profesor sobre la presencia del alumno en la universidad, deja claro que está de acuerdo con el ingreso de personas con discapacidad a la UPAEP, siempre y cuando la institución establezca las condiciones que le permitan a él como docente, tener claridad para avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuevamente surge el tema institucional como un gran reto que tiene la UPAEP de avanzar estableciendo líneas de acción claras que orienten a los profesores. Aunque, más allá de cuestiones prácticas o procedimentales respecto a la inclusión que sin duda son necesarias, la universidad requiere posicionarse y se alinear a los marcos normativos internacionales y nacionales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todo tipo de estudiantes. Reconocemos que este dilema no sólo se presenta en los docentes, sino que es un asunto dilemático a nivel *meso* en el que también la universidad como institución de educación superior, puede estigmatizar resaltando la diferencia de sus estudiantes, o bien, invisibilizarlos y dejarlos de atender por no tomarla en cuenta.

4.3.1.3 Dilema del currículum

Si bien reconocemos que el papel de la universidad y las políticas que debiera tener son fundamentales para la inclusión, también resaltamos la importancia del profesor en términos de actitudes hacia la inclusión en vez de exclusión o discriminación. Las tensiones que se dan en el dilema del currículum en la educación superior, caen en gran medida en el plano pedagógico y didáctico del profesor. En el nivel terciario, este tipo de dilema resalta los conflictos que mencionamos en el apartado anterior, que surgen debido al reconocimiento de los docentes de que les falta una formación en temas de discapacidad e inclusión, en que el alumno como adulto que se espera que sea, debe asumir su rol para demandar los apoyos que requiere y entonces, el papel del profesor recae más en atender

demandas que en buscar redes de apoyo y colaboración para promover ajustes que le permitan acceder al currículum, como el resto de estudiantes de la clase.

La resistencia que muestra el profesor de Enfermería ante los ajustes necesarios para la participación de E5-ENF, se ejemplifican de la siguiente manera.

Yo no estoy estático en el salón, o sea yo no puedo estar parado en frente de él, o sea tengo que estar me moviendo en el salón, porque es una forma en que tienes la atención de todos, sobre todo en una materia tan básica como esta. Eh, solamente cuando dibujo o cuando hago una anotación en el pizarrón que es cuando estoy al frente, pero si no me estoy moviendo por todo el salón. (...) No puedes mover toda una clase, por una persona ¿no? (P9-ENF)

O, por ejemplo, lo que menciona la profesora de Humanidades respecto a las adecuaciones que hizo en su clase, que relejan duda si fue la mejor manera de atender a sus estudiantes.

Sabiendo ya que tiene Alejandro y sabiendo que tiene E6-HUM entonces ya me acerco también a preguntarles a ellos con confianza y teniendo el conocimiento y sabiendo que puedo manejar muchas cosas ¿no? Entonces, bueno, qué necesitan. Que es lo primero, porque además a mí me parece muy importante ese diálogo con ellos o sea no solamente que dialoguemos el psicólogo, que es el experto en educación o el experto y los veamos como unos objetos. Si no bueno, tenemos ese diálogo, pero además hay que entablar el diálogo con ellos y decir a ver qué necesitas, ¿no? Entonces E1-HUM me decía: yo no soy tan rápido para apuntar como mis compañeros porque me cuesta trabajo ver. Bueno en primer lugar siéntate adelante... este... yo no puedo detenerme a tu tiempo porque entonces no acabamos el programa, pero bueno pídele a tus compañeros también que te ayuden. ¿Por qué le dije eso? Para no pasarle yo siempre la información. Eso permite también una relación con los compañeros, cooperación entre ellos y bueno ver a ver cómo funcionaba. Resulta que hizo un vínculo muy estrecho con E6-HUM y sus otros compañeros tampoco son... les niegan pues... la, la ayuda. Entonces bueno un poco fue eso, decir... mm si te atrasas o eso, puedes pedirle la libreta a tu compañero, puedes preguntarles a ellos y cualquier cosa sabes que yo tengo las diapositivas, tengo las copias y te las puedo pasar, ¿no? O sea, claro, ya después ir con él y preguntarle, ¿si tienes todos los apuntes? ¿te ayudaron? Pero no, no le dije bueno yo te paso entonces el PowerPoint y yo te doy, sino también tratar de generar vínculos con sus propios compañeros para el tema de la cooperación, para el tema de la ayuda, para el tema de la solidaridad y estar pendiente de que eso se lleve bien sin que le hagan el famoso bullying. (P12-MHUM)

Vemos que, en los discursos de los profesores, está presente el dilema del currículum (Norwich, 2008). En el que surge la tensión de abordar los contenidos en favor de todo el grupo y no atrasar el cronograma para abordar el temario, pero, por otro lado, la implicación docente que tendría hacer ajustes para que los alumnos puedan acceder a sus aprendizajes. Como señala Dubet (2004) en la crueldad del mérito, el fracaso queda en manos del estudiante y tanto la universidad, como el profesor, hacen lo que está en sus manos para poder igualar el trato con el resto del grupo o incluso apoyarse en ellos. Sin embargo, al no contar con condiciones y orientaciones claras se dificulta el proceso pedagógico para trabajar con la diferencia. Vemos que los principios de justicia y no maleficencia entran en juego en este dilema, en parte por buscar atender a todo el alumnado

y en parte por evitar hacer un daño al estudiante con discapacidad si no alcanza los conocimientos esperados como el resto del grupo.

Uno de los profesores señala la dificultad y la tensión que surgió al tener un grupo de 35 personas en una asignatura de corte teórico. El docente imparte la clase de manera expositiva y recorre el salón con la intención de captar la atención de todo el grupo. Argumenta que decidió priorizar la atención y el seguimiento de la mayoría de los estudiantes, sobre las necesidades individuales del estudiante con discapacidad y, por lo tanto, no realizar ajustes ni generar apoyos adicionales que pudieran facilitar la participación y el aprendizaje de su estudiante. Esto refleja una de las tensiones que surgen en los profesores al considerar la necesidad de dar respuestas educativas a todos los alumnos, sobre las necesidades individuales de la minoría, renunciando a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir (San Martín, 2011). Surge entonces la tensión entre la igualdad de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito escolar así como la igualdad de resultados (Bolívar, 2005). El docente, al priorizar una de ellas, no queda del todo satisfecho lo que confirma la presencia de un dilema.

Sobre el tema de la evaluación, surgieron la mayor cantidad de tensiones e inquietudes en los docentes. Por ejemplo,

Digo que es posible, o sea, yo tengo una actitud positiva hacia- al respecto. Este, aunque, por ejemplo, con el caso de E2-HPSI, se, se llama así, este, noté unas cosas que me hacen reflexionar y no tengo una respuesta concreta. ¿Por qué?, ¿por qué entró? (...) Me acerqué con él, y le dije, oye, si me estás diciendo todo esto, ¿no?, ¿cómo pasaste la prepa? O sea, ¿cómo resolviste tus problemas de cálculo integral y diferencial, por ejemplo, y para pasar los exámenes y para pasar los exámenes de prepa? ¿O historia, o geografía?, o, no sé, ¿incluso la comprensión lectora en español, cómo le hiciste? Porque a lo mejor, si estás aquí conmigo, sentado en frente de mí en un salón universitario, yo digo que ahí están los elementos. Y me dijo, maestro, es que la verdad ni mis maestros iban a clases y cuando iban pues no nos daban muy bien clases y la verdad es que también entre que yo, pues convencía, sabían de mi situación, pues... me pasaban (P3-PSI)

Te digo que era un muchacho puntual, llegaba puntual a su clase, llegaba siempre y se sentaba al frente, yo creo que no tiene problemas visuales porque no, nunca lo vi con lentes, esté... y siempre estaba tomando notas, sus notas. Yo creo que parte de lo que alcanza a escuchar y lógicamente de la presentación, es desde donde yo creo que más tomaba sus apuntes. Pero no le alcanzó... no le alcanzó. La evaluación es escrita, la materia es teoría, entonces no tienes otra forma de evaluar más que a base de un examen. Los exámenes se hacen también vía Blackboard. Yo todo lo hago vía plataforma. Entonces él tenía, bueno tienen 24 hrs para hacer el examen, cuando lo empiezan tienen 45 min. O sea, las mismas oportunidades de todos. Porque su discapacidad no era visual, para decir bueno le tengo que dar más tiempo o le tengo que poner las letras más grandes ¿sí? Su discapacidad es auditiva, entonces ¿cómo lo metes al grupo, a alguien que no oye? Es muy difícil eh, o sea cómo... (P9-ENF)

Nuevamente observamos el dilema del currículum (Norwich, 2008), ya que, por una parte, el profesor se siente con la responsabilidad de que su estudiante participe en su clase,

o como menciona Mauri (2003 en Martínez-Navarro, 2010) con el compromiso ético de su profesión como profesor universitario de dar seguimiento a los contenidos y lograr que sus estudiantes aprendan. Sin embargo, menciona que al final, no le alcanza para aprobar la materia. Ante ello, asume que la responsabilidad es del estudiante, desde su rol autónomo, pues es él quien debiera hacer lo posible por aprender y acreditar. Como menciona Escudero (2016) el alumno es el responsable de su fracaso, y ¿en dónde quedan los apoyos que como docente y como institución podrían darse en los procesos evaluativos?

Otro tema relevante en esta situación, es lo que los profesores piensan sobre la discapacidad del estudiante. Al no ser discapacidades intelectuales, entonces asumen que todos estudiantes del grupo están en la igualdad de condiciones para la evaluación. Los profesores están partiendo de una base de igualdad original o fundamental para distribuir las oportunidades para todos sus estudiantes, sin embargo, este planteamiento resalta que su concepto de igualdad se sobrepone al de equidad (Latapí, 1993; Bolívar, 2005) ya que no están considerando las necesidades y los apoyos que requiere cada alumno para poder alcanzar los aprendizajes, y, por lo tanto, la posibilidad de aprobar el curso. Al no tomar en cuenta la desigualdad inicial de los estudiantes (Dubet, 2004), provoca que ésta se profundice a lo largo del periodo académico llevando a una situación de justificación de la igualdad, al hacer una distribución de los recursos de forma no equitativa.

El riesgo entonces es promover una inclusión excluyente y una integración que no reconoce la individualidad del estudiante con discapacidad y, por lo tanto, lo lleva a la invisibilidad y al no reconocimiento de sus derechos como un estudiante del grupo. Esto nos permite ver que hay detalles mínimos de la práctica docente que, desde el rol de profesor, se pueden justificar como válidos para lograr los aprendizajes de la mayoría y cumplir con las normas formales de la docencia (Martínez-Navarro, 2010), pero que pueden caer en acciones discriminatorias a no reconocer la diferencia para poder así atenderla tal como sucede en el dilema del currículum (Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000).

Lo anterior no significa que estemos partiendo de que el docente es el responsable absoluto de la inclusión del estudiante, ya que también reconocemos lo que la universidad juega un papel muy importante en el proceso de seguimiento y evaluación de los estudiantes con discapacidad.

En reiteradas ocasiones, los docentes mencionan que el proceso de incluir a los alumnos con discapacidad en su clase les pareció una tarea difícil. Como señalan Chang (2014) y Banks y Williams (2005), en las situaciones éticamente difíciles o complejas, las personas refieren a sus emociones y esto nos permite comprender el significado que da el docente a la experiencia vivida y cómo es que comienza a ser dilemática para los profesores.

Cuando cerró el periodo académico y llegó el momento de asentar notas, 4 docentes decidieron poner la calificación reprobatoria a sus estudiantes, sin embargo, esa decisión tuvo ciertas implicaciones posteriores, que les hicieron cuestionarse si era la decisión correcta. Aunque en un primer momento tuvieron claridad en el curso de acción, fue evidente la tensión entre reprobar al estudiante y no sentirse satisfecho con ello.

De hecho, te puedo decir que reprobó la materia (raspa la garganta). Eh... no le fue bien. Eh, y ¿por qué reprobó? Por su bajo, su bajo desempeño. Es muy bajo, tenía si no mal recuerdo, salió con promedio de 4, o sea ni forma de ayudarlo ¿no? O sea, si hubiera salido con 6.8 o 6.9 le das el empujón, pero con 4, difícilmente... fue una materia... por ahí alguien me comentó que en las otras materias tampoco le fue muy bien. (...) Este chico pues lo metimos, lo incluimos. Ahora, adelante ¿qué va a pasar no? ¿Lo pasamos? ¿O qué? ¿Todos los maestros nos ponemos de acuerdo y le ponemos 7? Ahí que se vaya, 7, 7, 7. ¿Y cuando llegue al área laboral?... ¿qué va a pasar? ¿No? Cuando le hagan un CENEVAL ¿Qué va a pasar no? ¿Lo va a pasar? Pues seguramente no, entonces, aunque tú lo quieras incluir, su discapacidad no le permite entrar dentro del círculo. Yo así lo veo (P9-ENF)

Por qué le digo que, este, cómo va a terminar esta asignatura y qué va a ser tener... ya terminó la licenciatura... ¿después qué? Pues porque va, va a ir un servicio social y servicio social me los acaban mucho a mis niños... ¿dónde va a hacer servicio social? ¿Y aquí qué? UPAEP pesa... ah, eres UPAEP, qué bueno (...) Y eso es lo que yo creo que le va a costar a él en el sector, todo eso, porque ahorita a lo mejor tengo paciencia, si? le doy su tiempo, pero vienen las prácticas de quirófano. Vienen en las prácticas de terapia intensiva. Vienen las prácticas comunitarias andan a las prepas, vienen las prácticas de administración, estás con los jefes. Las prácticas del niño poblano (hospital), pediatría. Pero lo, lo, donde creo que va a tener... de todos esos, el psiquiátrico Batán. Porque llevan la materia de psiquiatría, y ellos van al Batán, al centro de salud mental. Y entonces encuentro ese paciente adicto, una fuerza brutal. Y que no pueda escuchar... y pacientes con demencias, esquizofrenias en el Batán que tienen una, una, fuerza y él no va a poder. También este, este... dentro de todo la familia lo ha de sobreproteger. Entonces el mismo caminar te dice que no es que... tiene mucha inseguridad (P10-JENF)

Nuevamente vemos presente el dilema del currículum (Norwich, 2008) y el dilema de la promoción que señalan Duk y Murillo (2016). Observamos tensión ente el principio de beneficencia y el de justicia desde su posición como docente:

Yo traté de ayudarlo durante el semestre, pero tampoco, pero tampoco no se deja él ¿no? (...) Como médico, dices chin, pues qué mala onda ¿no? Pero bueno en tu papel de catedrático también está la selección ¿no? seleccionar a las personas que tienen capacidad para hacerlo y las que no tienen capacidad para hacerlo (P9-ENF)

En este ejemplo de dilema, podemos observar que el profesor tuvo claro el curso de acción, en un primer momento; ante la situación presentada: asignar una nota reprobatoria por el bajo desempeño que tuvo su estudiante durante la asignatura. No obstante, una vez decida la calificación del estudiante, surge la duda o desconcierto de saber si la decisión tomada era la más adecuada. Esta tensión pareciera darse desde dos posicionamientos, por un lado, desde su rol como médico y, por el otro, como profesor.

Yo siempre les digo a mis alumnos que la duda es la madre del conocimiento, entonces si ustedes no preguntan... pues uno como catedrático da por hecho que entendieron, entonces yo se lo decía a él, o sea, si tienes dudas, pregunta, dime. Pero la clase, no me interesa. Pero no, no hay, no hay esa parte de parte de él. Sí, porque de mi parte yo estaba con toda la actitud de apoyarlo en el momento que quisiera ¿no? Pero él no, nunca me solicitó... es más nunca me hizo una pregunta, así te lo puedo decir. Nada, nunca, jamás se acercó a mí. Yo me acerqué a él (P9-ENF)

Yo al final del curso hablé con la coordinadora: por más que intenté, este muchacho tiene 4 de promedio y creo que no es justo, esté, apoyarlo más ¿no? Y me dijo: adelante doctor, que se quede con esa calificación. O sea, yo avisé ¿no? Antes de firmar acta y todo. Avisé y me dijo la coordinadora, tiene que aprender que a lo mejor su discapacidad no le permite continuar más adelante ¿no? (P9-ENF)

En el caso de este maestro, decidió acudir con la coordinadora para comentar la situación, lo que parece una búsqueda de una justificación de su acto al saber que se trataba del estudiante con discapacidad, pues también mencionó en la entrevista que otras 4 personas reprobaron la asignatura y ninguno de esos casos fue comentado con ella. Cuando menciona que la coordinadora le confirma que la nota debía mantenerse reprobatoria, entonces él asume que hizo lo correcto como profesor, bajo el argumento que él mismo señala sobre la selección de los estudiantes. Tal como menciona Dubet (2004), en las escuelas democráticas ya no son las desigualdades sociales las que seleccionan a los alumnos para el ingreso, sino que son los mecanismos institucionales, las notas y las decisiones, en este caso de quien dirige la carrera y del profesor, las que hacen el “trabajo sucio” (p.27). En el caso de la UPAEP, habría que preguntarse si el sentido de abrir el ingreso a las personas con discapacidad, bajo la premisa de que sea una institución socialmente responsable y que da oportunidades para todos, es realmente inclusivo, si no se proporcionan los apoyos, no se generan las relaciones y no se hacen los ajustes pertinentes para eliminar las barreras y que los estudiantes que cuenten con alguna discapacidad, puedan participar de la educación universitaria que ofrece esta institución.

Entonces, sí fue difícil la relación. (...) Es difícil (pausa larga) yo traté de ayudarlo durante el semestre, pero tampoco, pero tampoco no se deja él ¿no? (...) Pues, te sientes mal, al final de cuentas, porque no los puedes ayudar mucho y pues, te hace sentir extraño (P9-ENF).

Como se plantea en el dilema, el docente mencionó que tuvo una sensación de malestar, lo que parece ser originado por la tensión entre los principios de justicia y beneficencia. ¿Hasta dónde, como médico debe ofrecer ayuda y apoyo y hasta dónde, como profesor, asume su responsabilidad como agente de selección de los alumnos para que continúen o no sus estudios? El profesor toma la misma postura que la coordinadora: que el estudiante es el responsable de su desempeño en las clases y, por lo tanto, de su imposibilidad de concluir la carrera de Enfermería. Pareciera que lo que está detrás es una idea de igualdad, en la que todos los estudiantes deben partir del mismo punto y avanzar de la misma manera, con la misma autonomía y bajo sus propios méritos (Latapí, 1993). Esto pone en evidencia que, a nivel institucional, desde la coordinación de un programa académico, así como a nivel de aula, la equidad no se ha contemplado como una línea de acción que permita, en este caso a E5-ENF, tener los apoyos para que la baja audición no le impida acceder al conocimiento propio de la disciplina y al logro de sus intereses de estudio y proyecto de vida personal (Etxeberria, 2005, 2005a). Consideramos que, de no hacerlo, la diferencia inicial de E5-ENF seguirá acentuándose y se generarán mayores desigualdades en el transcurso y en el éxito de sus estudios (Dubet, 2004).

Como se señala en la literatura sobre dilemas éticos, aunque se asuma una postura y se defina una línea de acción, el dilema se distingue por su recursividad, a lo que denominamos en esta tesis como reapertura del dilema.

Tu ética te dice que lo tienes que mantener con la calificación que sacó. Esa es mi ética. ¿Por qué? Primero porque, no va a trabajar con perritos sino con otros seres humanos, entonces pues creo que es una exigencia que tiene que ser, hasta aquí, sí o no. No hay no hay vuelta de hoja en sí de que yo decida si pasa o no pasa, es porque me caíste bien o porque estás discapacitado. Yo creo que no, queremos justicia... Yo se lo digo a los muchachos, que la justicia es una. Y yo soy justo. A mí me sucede mucho, por ejemplo, al final del semestre... de maestro no sea injusto, a ver súbame una décima, póngame un trabajo no sea injusto, sabes qué, justicia sería... o si yo te pongo a ti un trabajo, eso no es justicia, eso es injusticia porque te estoy dando una oportunidad a ti y no se la estoy dando a los demás. Justicia sería que yo le pudiera que dejar un trabajo para todos, no nada más para los que reprobaron, para que también los que sacaron calificación baja, pudieran subir su calificación. Eso sería justicia, injusticia es que te lo deje a ti (P9-ENF).

Esa es mi perspectiva de justicia o injusticia. Por qué eres justo, porque todos tienen las mismas oportunidades, yo les digo a ver que el primer día de clases hoy todos tienen 10 ahorita, si tú me dices cuánto tengo 10 de ustedes depende en el semestre mantenerlo o irlo rascando ¿no? irle bajando puntos. Claro, eso es justicia porque todos tienen las mismas oportunidades. Por eso utilizo la plataforma, es la parte más justa de tu trabajo. Ahí está la evidencia, no hay de otra. No es que me caiga mal o es que soy su consentido, ahí está tu evidencia. Eso es justicia ¿no? Y con estos muchachos la justicia es la misma. No puede ser diferente, o sea. no puede haber una justicia para los no discapacitados y una justicia para los discapacitados o una ética para el discapacitado y una ética para el no discapacitado. Pues tiene que ser la misma (P9-ENF).

De hecho, hubo otros casos de otros docentes en donde era... ya no te puedo recibir las actividades, digo en tiempo y en forma, digo sabemos las personalidades también muy respetables también y en algunos casos había cierta permisibilidad. En mi caso era te recibo, pero penalizándolo ¿no? porque bueno tenía una madre soltera no? que se hacía cargo de su pequeña, y era la parte de ver en donde la dejaba o iba a la guardería o llovía y se enfermaba la niña. En el caso de esta chica llegó hasta, en una ocasión llegó a su pequeña ¿no? porque era de no pude resolver ¿no? Yo decía bueno cada quien tiene sus propias circunstancias independientemente por qué factor sea ¿no? a causa de ¿no? y es la parte del ser justa, sin ser anárquica, porque también es válido la parte de la disciplina ¿no? el cumplimiento que es necesario en el ámbito tanto educativo como profesional, pero bueno este cierto grado de permisibilidad en cuanto a la empatía ¿no? en el aspecto humano claro. Sin embargo, también muy, muy receptiva ¿no? a... a esta parte de convivencia. (...) Cuando se le juntó lo de su abuelo que únicamente la parte de la permisibilidad de entregar trabajos fuera de tiempo, pero con cierta penalización ¿no? fuera de eso siempre se manejó la misma para todos. (P6-EDU)

Como vemos, en estos dilemas también hay una contraposición de principios de justicia y beneficencia. Desde el principio de beneficencia y desde su rol como médico, podemos observar que el primer profesor expresa en reiteradas ocasiones que intentó, buscó o quiso apoyar al estudiante y ofreció ayuda sólo acercándose a él y preguntándole si tenía dudas, aunque después señala que, teniendo una nota tan baja, no había posibilidad de ayudarlo. En este sentido podríamos preguntarnos si pedirle al estudiante que exprese sus dudas, es una relación de ayuda y beneficio para el estudiante. ¿Realmente podría considerarse como un apoyo para el aprendizaje del estudiante? De acuerdo con Cruz (2016) los apoyos se basan en las relaciones y no son meramente aspectos técnicos que proveer al estudiante. La relación de ayuda en el ámbito educativo, de acuerdo con Bermejo y Ribot (2007), si bien tiene que ver con el logro de los aprendizajes, también está implicado un proceso de acompañamiento que considere la individualidad y el desarrollo de la persona como proyecto moral. La educación no es un bien material que pueda darse, sin embargo, tiene que ver con la tarea individual que realiza cada persona (Latapí, 1993), por lo que los apoyos o recursos no determinan necesariamente los resultados de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, pero es fundamental partir de ello para ir eliminando las barreras que presentan las personas con discapacidad en el ámbito educativo y universitario como el de la UPAEP.

Como se describe en el dilema planteado, el profesor utilizó la plataforma virtual como recurso para evaluar a sus estudiantes, argumentando que es la forma en la que se da un proceso más justo. Parece ser que el posicionamiento del profesor, como hemos dicho, parte de un concepto de justicia que se basa en la igualdad de oportunidades educativas. En

este sentido argumentamos que, de acuerdo con Latapí (1993) el punto de partida no puede ser el mismo para todos, por lo que se debieran considerar las diferencias, ya que “es difícil –por no decir imposible- establecer equivalencias” (p.25).

Este planteamiento dilemático de P9-ENF es también un ejemplo de un dilema de promoción (Duk y Murillo, 2016; Norwich, 2008, 2014; Dyson y Millward, 2000), en el que el profesor llega a dudar sobre, poner una calificación aprobatoria a un estudiante que no tiene las competencias de acreditación de la asignatura para que pase al siguiente curso o, si asigna una calificación reprobatoria para el estudiante debido a su bajo desempeño, repercutiría en el trayecto formativo de E5-ENF y en su proyecto de vida (Etxeberria, 2005).

En esta investigación, la mirada que se da a los conflictos y dilemas, no es de manera negativa, no se ven como problemas que viven o afrontan las personas, sino que más bien se entienden como situaciones que inevitablemente surgen en los procesos de inclusión de personas con discapacidad desde un paradigma social y relacional, no desde un paradigma biomédico en el que no existe conflicto o dilema si la persona que tiene la discapacidad es responsable de su propia vida y de su propio proceso de formación. En la relación del docente con el estudiante con discapacidad desde un paradigma social, es deseable que estén presentes los conflictos y dilemas, pues significa que se está asumiendo una postura de relación con el otro, que interpela la práctica docente y que, de alguna manera, contribuye a la solución de estos conflictos y dilemas en favor de los procesos de inclusión y de una mejora en la relación profesional del docente con el alumno.

Conclusiones

Hablar de justicia y equidad en la educación terciaria, nos obliga a analizar las desigualdades sociales y educativas que enfrentan las personas con discapacidad que han podido ingresar a este nivel educativo. El reto que tienen las instituciones de promover el ingreso, la participación, el egreso y el éxito educativo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) de este tipo de estudiantes, las obliga a buscar la manera de ahondar estas desigualdades en las prácticas pedagógica y de evaluación que se ponen en marcha al interior de sus aulas y en la trayectoria universitaria de los jóvenes con discapacidad. Asimismo, les exige brindar

una educación de calidad y desarrollar saberes y competencias que posibiliten su inserción a la vida profesional y laboral de manera equitativa, siendo sensibles a las diferencias para garantizar la igualdad de oportunidades en la redistribución de los bienes educativos (Bolívar, 2005).

Las demandas políticas, sociales y educativas de este colectivo no son ajenas a lo que una universidad privada como la UPAEP debe atender, más aún si su filosofía y valores institucionales buscan la formación integral de sus estudiantes, fundamentados en la verdad, el bien, la belleza, la integridad de la persona humana, la libertad, la solidaridad, la subsidiaridad, la congruencia, el respeto, el amor y la justicia para formar líderes que transformen a la sociedad (UPAEP, 2013). Los planteamientos institucionales tienen una mirada humanista centrada en el desarrollo de la persona, sin embargo, es una universidad que aún no cuenta con una política y un marco orientador para implementar líneas de acción que promuevan la inclusión de las personas con discapacidad, para garantizar una educación de calidad, considerando las desigualdades iniciales. Ante ello, en esta investigación identificamos a los docentes que, desde su rol profesional y su compromiso con la educación que ofrece la universidad, son los que han enfrentado los grandes retos de la inclusión y en dicho proceso, han surgido inquietudes, desconciertos, dudas y tensiones en la atención y el seguimiento de estos estudiantes.

Para desarrollar esta investigación cualitativa, nos preguntamos qué dilemas surgen en dicho proceso y qué principios de la ética profesional están presentes. A lo largo de este estudio y después de entrevistar a 12 profesores, buscamos dar respuesta a este cuestionamiento analizando las exigencias que plantea la inclusión de personas con discapacidad en la UPAEP. Para ello, fue fundamental escuchar la voz, analizar e interpretar las experiencias de los profesores que han trabajado con estudiantes con discapacidad para construir un estudio de caso intrínseco (Stake, 2012) que nos permitiera comprender la realidad dilemática y paradójica que viven los docentes de esta universidad respecto a la inclusión. Elegimos esta universidad como unidad de análisis, ya que, al igual que otras instituciones de educación superior hoy en día enfrenta el reto de la inclusión de personas con discapacidad en sus aulas, buscando atender a los ordenamientos del ámbito político de la inclusión y los enfoques teóricos sobre ella, pero desde su filosofía institucional humanista cristiana y las prácticas de los profesores que participan en ella.

Respecto a los supuestos que planteamos para este estudio, argumentamos que la inclusión es una tarea compleja y en ella surgen dilemas que deben de analizarse y considerarse como puntos de partida para avanzar con mayores posibilidades y con una mejor toma de decisiones, en la atención a las personas con discapacidad en niveles educativos terciarios, como es el caso de esta universidad. Esto con la intención de promover una educación más justa que favorezca la igualdad de oportunidades tanto en el ingreso como en la permanencia, el egreso y el éxito escolar, así como para brindar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su condición. Para que la UPAEP pueda repensarse y reestructurar sus funciones y servicios como una organización inclusiva, debe conocer la situación actual que viven los alumnos y los profesores en función de las diferencias y la diversidad, cuidando en mayor medida que este reconocimiento no genere una discriminación positiva (Bolívar, 2005). Concluimos que, para ser una universidad coherente, integral y orientada al desarrollo pleno de todos sus estudiantes, se necesitan acotar las paradojas y las tensiones propias del proceso inclusivo y hacer valer el derecho de una educación de calidad para todos, lo que significa dejar de invisibilizar a aquellos que tienen una discapacidad y ofrecer condiciones educativas equitativas.

Asimismo, con base en los supuestos planteados, sostenemos que los procesos dilemáticos docentes son recursivos y que en ellos intervienen el campo disciplinario del profesor, su historia profesional, su formación y el sentido que dan a su práctica docente. Si bien, los docentes de UPAEP no reconocieron que la inclusión es un proceso dilemático como tal, en sus discursos estuvieron presentes los elementos de duda, inquietud, desconcierto, tensión, contraposición de valores e insatisfacción en la toma de decisiones o posturas sobre dicho tema (Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000; Banks y Williams, 2005; Echeita, *et al*, 2009). Esto nos lleva a afirmar que en las prácticas educativas y en la dimensión ética de su enseñanza, la inclusión es un asunto relacional en el que los valores y los principios entran en juego. Para poder afrontar este reto, el profesor requiere fortalecer su perfil ético para reconocer dichos dilemas y contar con mayores elementos para afrontarlos y así avanzar cada vez más hacia el horizonte de la inclusión (López, *et al*, 2009; Echeita, 2010).

Como hemos señalado, objetivo general de la investigación fue analizar los principios de la ética profesional a los que atienden los profesores para enfrentar los dilemas que surgen en la inclusión de personas con discapacidad en educación superior, a fin de comprender la complejidad de los procesos de inclusión desde una mirada de la ética profesional docente. Al respecto, podemos concluir que logramos alcanzar dicho objetivo, apoyándonos fundamentalmente en el marco general de los dilemas de la diferencia de identificación, ubicación y currículum (Artiles, 1998; Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000), en su relación con la ética de principios en la profesión docente, (Hortal, 2002; Hirsch, 2013) y en el enfoque de la dimensión ética de la enseñanza (Martínez-Navarro, 2010). Todo esto nos permitió argumentar que los conflictos y dilemas surgen de las relaciones entre el docente con su profesión, con la institución, con el grupo y con el estudiante con discapacidad, como hemos mencionado hasta estas líneas.

Igualmente, a partir de lo que hemos desarrollado en esta investigación, planteamos las siguientes consideraciones para dar respuesta al objetivo planteado:

- Los principios que entraron en mayor tensión fueron beneficencia *versus* justicia, que se relacionan principalmente con el dilema del currículum (Norwich, 2008), debido a las tensiones y dudas que surgieron en los docentes respecto a los criterios de evaluación, la realización de ajustes y la definición de los apoyos, tanto para el estudiante con discapacidad como para todo el alumnado. Esto resalta el dilema de promoción de Duk y Murillo (2016) sobre el proceso evaluativo del alumno con discapacidad y el del resto del grupo que no la tiene.
- De la recursividad de este dilema, surgió el de autonomía *versus* beneficencia, también vinculado con el currículum (Norwich, 2008), pues los docentes consideraron que el rol del alumno en la educación superior debe mostrar autonomía y autoaceptación de su discapacidad (Evans y Thoma, 2008) a fin de solicitar los apoyos necesarios para su aprendizaje. Esto, bajo ciertas circunstancias, generó tensión en el docente respecto a su nivel de implicación y acercamiento para ofrecer dichos apoyos.
- Las tensiones que surgieron en los dilemas de justicia *versus* autonomía están vinculadas también al dilema del currículum (Norwich, 2008). Esto se suscitó en los profesores por la duda entre tratar igual a todos los alumnos en temas pedagógicos de evaluación, asignación de notas, trabajo colaborativo, tareas y otro tipo de actividades, o, si

era necesario apoyar en mayor medida a los estudiantes con discapacidad para que alcanzaran los aprendizajes esperados, pudieran obtener un título bajo los mismos criterios que el resto y tuvieran oportunidades de acceder al mercado laboral y profesional.

- Otro dilema presente en los profesores fue el de beneficencia *versus* no maleficencia, que se vincula con lo que Norwich (2008) denomina el dilema de la ubicación. Esto surgió como resultado de las dudas de los docentes sobre el beneficio, pertinencia e idoneidad de que el alumno con discapacidad ingrese a la universidad, dadas las dificultades que le representa el tipo de carrera y las exigencias propias del campo laboral.

- El dilema de identificación (Norwich, 2008) se vinculó en mayor medida a los principios de no maleficencia *versus* justicia. Este dilema resalta el riesgo de que se reconozca la discapacidad y se estigmatice al alumno en vez de ser sensible a las diferencias y distribuir bajo el criterio de la equidad, oportunidades educativas y de aprendizaje para todos (Bolívar, 2005).

De manera general, argumentamos que estos dilemas reflejan las grandes tensiones, conflictos y paradojas de la inclusión (López, *et al*, 2009; Echeita, 2010) que vivieron los 12 profesores de la UPAEP. Desde un enfoque de justicia educativa, estos dilemas nos muestran la complejidad y de los procesos inclusivos en la educación superior para: 1) promover la igualdad de condiciones y de resultados, así como la equidad en la equiparación de oportunidades (Latapí, 1993); 2) generar una mayor implicación institucional para dar énfasis en la dimensión ética de la inclusión (Etxeberria, 2003, 2005a; Echeita *et al*, 2009; Echeita, 2010); 3) buscar el pleno reconocimiento a la dignidad de la persona y crear condiciones que permitan el reconocimiento de sus derechos para que puedan superar las barreras de accesibilidad y de actitud; 4) reducir la discriminación y el estigma por la diferencia, generando un lenguaje común entre los profesores para considerar las diferencias del alumnado como oportunidades, evitando así la estandarización, la segregación y la exclusión. Esto implica un trabajo mucho más profundo sobre las concepciones y creencias que los agentes educativos que participan en una institución como la UPAEP, tienen sobre la discapacidad y la diferencia. Consideramos que podrían reducirse las tensiones y los dilemas, si las relaciones entre la comunidad universitaria y los

apoyos que ofrecen se piensan para la mejora de todos los alumnos, incluyendo a “todos”, independientemente de que tengan o no una discapacidad.

Tras haber realizado esta investigación, consideramos que los dilemas de la inclusión que estuvieron presentes en los profesores de la UPAEP, pueden ser el punto de partida para la avanzar hacia una universidad más inclusiva, cuya

[...] meta general debe ser aquella que facilite la accesibilidad a la universidad, consiguiendo que las personas con necesidades específicas de apoyo educativo puedan adherirse y mantenerse dentro de la estructura sin más dificultades que las que cualquier otra persona pudiera tener (Fernández-Batanero, 2012:10).

Como hemos mencionado, el papel de los docentes en la inclusión educativa es importante, sin embargo, es imperante el reconocimiento de que la justicia, la igualdad, la equidad y el respeto a los derechos humanos de las personas con discapacidad, es un tema más bien estructural. En este estudio de caso, vemos que los docentes de UPAEP han resuelto de manera emergente el trabajo con los estudiantes con discapacidad, sin embargo, la universidad requiere abordar y analizar la relación entre los ordenamientos del ámbito político de la inclusión, los planteamientos y posicionamientos sobre una educación inclusiva y empatarlo con la filosofía institucional humanista cristiana que la sustenta. Esta relación a nivel meso y macro puede posibilitar una mirada y unas prácticas cada vez más incluyentes si se tiene claro qué es la inclusión y bajo qué políticas, normativas y procedimientos estructurales, la UPAEP va a atender este tema educativo y social.

En el primer objetivo particular buscamos caracterizar el perfil del profesor UPAEP para enfrentar los retos de la inclusión. Sobre ello concluimos que:

- Haber estudiado una carrera profesional e impartir clases en esa misma disciplina, les ha permitido integrar su experiencia profesional en el campo para abonar a la formación integral de los jóvenes universitarios. En ese sentido, reconocemos que en el nivel terciario, ésta es una condición importante en el perfil de los profesores, incluso la UPAEP lo plantea como una de las características que debe tener del profesor que labora en su institución. Sin embargo, para el trabajo con las personas con discapacidad, lo anterior fue una limitante, ya que percibimos en los docentes una postura alineada a la idea de normalidad en las profesiones y en el campo laboral.

Consideran que se les presentarán ciertas dificultades a estos alumnos en su vida profesional, lo que nos muestra que, de entrada, el docente está reduciendo la autonomía del estudiante de formarse para la profesión que él decidió y su derecho a participar en una institución que lo forme para ello. El profesor, desde su posicionamiento del saber sobre el campo laboral, establece el primer obstáculo para que estos alumnos puedan lograrlo. Como consecuencia, la discapacidad se atribuye al estudiante, no a las barreras que las profesiones pueden estar generando para su plena participación. Tras este análisis, consideramos que la idea de normalidad en las profesiones y en la formación de jóvenes universitarios, puede modificarse desde los planteamientos de la justicia educativa en la que se consideran las diferencias de los seres humanos, que es el punto de partida para la distribución de los bienes educativos de forma equitativa, como por ejemplo, “la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente” (Bolívar, 2005, p.44). La UPAEP debiera entonces, asumir esta postura para el reconocimiento y participación de todo su alumnado en una educación humanista que desarrolle integralmente a cada estudiante, brindando los apoyos necesarios para eliminar las barreras de acceso y actitud ante la diferencia que está presente en sus aulas.

Con base en ello, concluimos que, además del *expertise* que se espera que tenga un docente en la UPAEP sobre su disciplina y las habilidades pedagógicas y didácticas para enseñarla (UPAEP, s/f) , es necesario abonar a su perfil ético para el reconocimiento de las diferencias de los estudiantes y evitar así su segregación y exclusión. El trabajo colegiado en academia, la formación del profesorado, la investigación, la vinculación y la conformación de redes de apoyo bajo políticas, normativas y procesos institucionales orientadores, pueden contribuir a la consecución de dicho perfil en la universidad.

- Si bien la UPAEP ofrece cursos, talleres, diplomados y estudios de posgrado para que los docentes puedan complementar su perfil profesional en temas didácticos y pedagógicos, el tema de la inclusión y de la discapacidad ha sido menos atendido. Los profesores señalan que es un área que ellos deben fortalecer para poder dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Reconocen que, lo que han hecho hasta ahora, ha sido con base en sus recursos pedagógicos o personales, sin

embargo, no ha sido suficiente. Ante esto, podemos concluir que el profesor de la universidad requiere de la sensibilización, soporte conceptual y estrategias pedagógicas que le permitan ejercer su práctica, para enfrentar este reto. La manera en la que han atendido pedagógicamente las necesidades de aprendizaje, no siempre abona a la inclusión y pueden surgir prácticas excluyentes, segregatorias o discriminatorias en sus aulas. Esto implica, como hemos señalado, que se requiere de la formación y alfabetización ética que promueva los valores de la inclusión de justicia, equidad y reconocimiento de la dignidad de la persona, más aún, si la UPAEP busca que sus profesores vivan los valores que profesa como institución humanista.

- Lo docentes reconocen el valor que tiene para ellos pertenecer a la UPAEP y ello les motiva a promover la inclusión de grupos vulnerables como son las personas con discapacidad. Reconocemos, pues, que los profesores asumen este sentido por el significado que tiene para ellos ser docentes y por lo que la universidad busca lograr en sus estudiantes: formar líderes que transformen a la sociedad. Ellos se ‘han puesto la camiseta’, buscan en su rol como docentes lograr esta misión, sin embargo, identificamos que estas prácticas pueden también promover una inclusión excluyente, centrada en el ingreso a la institución, pero sin que se generen las condiciones para su seguimiento, éxito académico y desarrollo personal (Bolívar, 2005; Etxeberria, 2005a). El riesgo, entonces, es caer en el asistencialismo y no el reconocimiento de su derecho a la educación, en igualdad de oportunidades que el resto de los alumnos.

Como segundo objetivo particular, identificamos los conflictos que se le presentaron a los docentes en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior. Resaltamos la importancia de haber abordado este tema, ya que es posible analizar la práctica docente en función de los problemas o dificultades que enfrenta un profesor universitario al trabajar con estos alumnos, lo que abona a la comprensión de que la inclusión es un reto no solo técnico (Echeita, 2010; López, *et al*, 2009; Amaro, Méndez y Mendoza, 2014; Fernández-Batanero, 2012; Norwich, 2014; Etxeberria, 2003).

Los conflictos que enfrentaron los docentes de esta universidad en relación con su propia profesión, surgieron de una sensación de inquietud, desconcierto y duda de no estar capacitados profesionalmente para atender a los alumnos con discapacidad, pero, al mismo tiempo, los docentes señalaron que la comunicación y el trabajo colaborativo entre colegas

son primordiales. Consideraron que la experiencia que algunos han ido ganando para favorecer la inclusión debe ser compartida y retroalimentada, ya que las distintas disciplinas pueden favorecer al entendimiento y a la sensibilización del trabajo con la diferencia; el profesor aprende no sólo cuando enfrenta las dificultades, sino también cuando las comparte con sus pares.

Respecto al conflicto que surge en la sensibilidad espontánea de justicia, concluimos que los docentes de esta universidad centran su mirada en el diagnóstico, en la diferencia y la discapacidad, en el tipo de carrera que estudia el alumno y en la profesión a la cual se dirige. Ante esto, argumentamos que los profesores de la UPAEP deben transitar a un sentido de agencia de su rol como profesor y a una auténtica relación de ayuda en el ámbito educativo (Bermejo y Ribot, 2007), que le implica profesionalmente, reconocer a la otra persona y acompañarle en su educación desde un profundo encuentro en el que se interioricen las relaciones interpersonales y haya un verdadero interés por el desarrollo de las personas, tal como se plantea en los fines últimos de la profesión docente (Hortal, 2002; Martínez-Navarro, 2010). Si bien, reconocemos que en el docente surgen conflictos sobre la inclusión con base en su experiencia y concepciones propias sobre la discapacidad, también la situación institucional es un detonante de conflictos y dilemas, ya que los profesores deben cumplir con ciertas exigencias de atención al estudiantado, desarrollar prácticas educativas efectivas, cumplir con lo que la universidad espera de ellos para el logro del perfil de egreso y la misión institucional. Ante ello, la UPAEP requiere de políticas y procedimientos claros que orienten al profesor a enfrentar con mayores y mejores elementos la inclusión de los alumnos con discapacidad que participan en esta institución.

Los conflictos que viven los docentes de la UPAEP al intentar flexibilizar el currículum ponen en evidencia que hacer ajustes para incluir al alumno con discapacidad no es una tarea fácil. Desde sus conocimientos pedagógicos, los profesores han podido hacer lo que está en sus manos para trabajar con los estudiantes, sin embargo, reconocen que no están preparados, que la relación con el contenido, los procesos de planeación y evaluación, les generan inquietudes, dudas e incertidumbres que, en ocasiones, les lleva a exigir al alumno que sea él quien les diga lo que requiere y, otras veces, a invisibilizarlo porque su ritmo de aprendizaje aparenta estar a la par que sus compañeros.

Ante esto, concluimos que el profesor requiere de una sensibilidad mayor para buscar estrategias y brindar apoyo en un diálogo de encuentro con el estudiante, si bien el alumno puede solicitar apoyo, es el docente quien desde su rol profesional como profesor y bajo los principios éticos antes mencionados, puede asumirse como un agente educativo que, en el aula que es la cancha del profesor, sea quien promueva un trato justo, reconozca su derecho de estar en la universidad, busque equiparar oportunidades e igualar condiciones para que no se excluya, rezague o discrimine al alumno. Esto no puede dejar de lado su alfabetización ética en temas de inclusión (Echeita, 2010), ya que lo didáctico ayuda, pero lo ético trasciende el proceso formativo de cada uno de los alumnos de la UPAEP.

Los conflictos entre el docente y la institución nos dejan ver la necesidad de generar políticas, procesos y normativas para la inclusión. El profesor no puede avanzar sólo en esta tarea, la implicación de la universidad debe darse en mayor medida, más aún, si debe alinearse a los ordenamientos nacionales e internacionales en los que el enfoque de derechos humanos busca el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho para promover su dignidad y libertad. Bajo un enfoque de justicia educativa, la UPAEP tiene un largo camino que recorrer, así como lo ha buscado para los alumnos de escasos recursos, será necesario considerar también, dar voz y visibilidad a las personas con discapacidad que están en sus aulas. Si bien el caso de la UPAEP destaca la importante labor, con aciertos y desaciertos que han tenido los profesores, debe darles el respaldo para repensarse como una universidad inclusiva (Gairín y Suárez, 2016).

Del último objetivo particular, en el que identificamos los dilemas éticos que surgen en los profesores, concluimos que el dilema de ubicación en la educación superior surge principalmente por el nivel educativo, lo que plantea la interrogante de si las personas con discapacidad deben o no estar presentes en la UPAEP, ya que no se cuenta con condiciones para su seguimiento y atención, pero que, por otra parte, tienen derecho a la educación superior y a participar plenamente. El dilema de identificación se presenta con base en el estigma, porque si bien los docentes buscaron un reconocimiento e igualdad en el trato con todos sus estudiantes, la diferencia sigue marcando un punto de inflexión en su relación con él. El proceso disruptivo que surge en ellos (Goffman, 2001) pone una barrera entre la autonomía, el autorreconocimiento de la discapacidad (Evans y Thoma, 2008) y su propia implicación como docentes en el reconocimiento de la dignidad y de la diferencia. El

dilema del currículum en la universidad fue evidente sobre todo desde su rol profesional como profesores, ya que se generó tensión en su margen de libertad, sus convicciones éticas y lo que la institución le exige (Colnerud, 1996 en Martínez-Navarro, 2010). Concluimos que para encarar estos los dilemas éticos, el primer paso es reconocerlos como tales y el segundo, dialogarlos para que en colaboración entre los docentes y la institución, puedan darse mejores soluciones que eviten que el afectado sea el alumno.

Como aportes teóricos principales, destacamos el análisis de los 3 ejes que guiaron este estudio: la inclusión en educación superior, la ética profesional y de principios, y los conflictos y dilemas de la práctica docente. El aporte que da al campo de conocimiento de la ética y de la inclusión apunta a la necesidad de vincular estas temáticas para, por un lado, mejorar la práctica profesional de un docente inclusivo y, por el otro, ver a la inclusión como un proceso con un sustento es ético que permita modificar las prácticas pedagógicas en pro de la humanización, el reconocimiento del otro y la mejora de los procesos educativos con y para todas las personas. Otro de los aportes es el análisis del dilema de la diferencia en el nivel educativo superior y en México, si bien las investigaciones sobre este dilema han hecho importantes aportes a nivel escolar desde las perspectivas de distintos profesionales de la educación que participan de la inclusión de las personas con discapacidad al ámbito educativo (Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000; Echeita, 2010), relacionar los dilemas con los principios éticos profesionales permite mirar las prácticas docentes desde la perspectiva de la ética profesional, integrando en ella los planteamientos éticos de la inclusión de personas con discapacidad.

Como aportes de metodológicos, afirmamos que el tipo de investigación cualitativa, ubicada en el paradigma hermenéutico interpretativo, nos permitió analizar en profundidad la manera en que los docentes afrontan los retos y complejidades de la inclusión, en el caso de los seis estudiantes con discapacidad del nivel educativo superior. Si bien hay estudios cuantitativos y mixtos a gran escala y de carácter internacional que analizan los dilemas éticos que se presentan en los profesionales de la educación al trabajar con la discapacidad (Norwich, 2008; Dyson y Millward, 2000; López, *et al*, 2009 Echeita, *et al*, 2010), esta forma de acercarnos a la realidad y rescatar, a través de las entrevistas en profundidad, nos permitió analizar realidades en su estado natural y comprender los fenómenos socioeducativos, como es el caso de esta universidad y los docentes que participan en ella.

Por último, de esta investigación se podrían desprender nuevas líneas de investigación para profundizar sobre el perfil ético del profesor universitario ante los retos de la inclusión. Una de ellas es el estudio de los valores en la educación inclusiva que orienta las prácticas de los profesores, otra se remite al tema las teorías implícitas sobre la educación inclusiva en el nivel superior y los fines de la educación inclusiva. Tras analizar los datos empíricos de los discursos de los profesores desde los posicionamientos políticos y teóricos del campo de la inclusión, reconocemos que el tema de los valores y los fines de la educación inclusiva podrían aportar información relevante que destaque el sentido una educación para la diversidad, en la que se reconozca la diferencia en un sentido intrínseco y humano, que lleve a analizar las políticas y los ordenamientos desde la ética, la justicia y la equidad.

Referencias

- Ain, E. (2001). Ethical dilemmas of New York City social workers. Thesis of Yeshiva University. New York) Recuperada de: <https://search.proquest.com/docview/304740817>
- Ainlay, S., Becker, G., y Coleman, L. (1986). The Dilemma of difference: A multidisciplinary view of stigma. New York: Plenum.
- Altet, Marguerite (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier Philippe Perrenoud (coords.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México, Fondo de Cultura Económica, pp.33-54
- Ainscow, M. (2016) Pasos para la inclusión en las escuelas. UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas Dossier: Educación Inclusiva. 38(1), 14-44. 2008 Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge
- Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Aparicio, M. y Martínez Navarro, E. (2017): Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 25-41.
- Artiles, A. (1998). The Dilemma of the Diference: Enriching the Dispropotionality Discourse with Theory and Context. The journal of special education, vol 32 no. 1 p. 32-36
- Arendt, H. (2009). La condición humana. Argentina: Paidós.

- Ballester, A. (2009). Dilemas éticos en trabajo social, el modelo de la ley social. *Portularia*, vol. IX, núm. 2, 2009, pp. 123-131.
- Ballester, A., Úriz, M. y Viscarret, J. (2013). Cuestiones éticas y tipologías de comportamiento ético en la intervención social. *RES*, 67-92
- Ballester, A., Viscarret, J. y Úriz, M. (2011). Cómo resuelven dilemas éticos los trabajadores sociales en España. *Portularia*, 47-59
- Banks, S. y Williams, R. (2005) Accounting for ethical difficulties in social welfare: issues, problems and dilemmas. *British Journal of Social Work* (2005) 35, 1005-1022. Doi: 10.1093/bjsw/bch199
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). Principios de la ética biomédica. Barcelona: Masson
- Bermejo, J. y Belda, R. (2006). *Bioética y acción social*. España: Sal Terrae
- Becher, T. (2001) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa
- Bermejo, J y Ribot (2007) La relación de ayuda en el ámbito educativo. España: Sal Terrae
- Bermejo, J. y Belda, R. (2006). *Bioética y acción social*. España: Sal Terrae
- Bernal, A. (2017). La educación como capacidad fértil. En Ibañes – Martín, J. y Fuentes, J. Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano. (pp.71 – 85). España: Dykinson.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 42-69.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Brogna, P. (Comp.), Visiones y revisiones de la discapacidad. (Pp.157- 187). México: Fondo de Cultura Económica.

- Chang, R. (2014) How to make hard choices. TEDSalon NY. Recuperado de https://www.ted.com/talks/ruth_chang_how_to_make_hard_choices/transcript?referrer=playlist-talks_to_watch_when_you_have_a#t-814089
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cobo, J. (2003). Universidad y ética profesional. España: Universidad de Salamanca
- Cobos, R. y Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: Análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. Revista Española de Discapacidad, 2 (2): 83-101. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.05>
- Cortina, A. (2000). Ética mínima. Madrid: Tecnos
- Cortina, A. y Martínez-Navarro, E. (2001). Ética. España: Akal
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436
- Cuenca, R. (2011). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. Revista internacional de educación para la justicia social, Vol. 1, Num. 1 pp. 79-93, recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>
- Cruz, R. (2016) Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva. EDUCERE, 2017, 21. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/356/35652744005/>
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53).
- Dyson y Millward (2000). Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Dolgoff, R., Harrington, D. y Loewenberg, F. (2012) Ethical decisions for social practice. USA: Books Cole. Ninth Edition

- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? España: Gedisa

Duk, C. y Murillo, J. (2016) La Inclusión como Dilema. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2016, 10(1), 11-14. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312398484_La_Inclusion_como_Dilema

- Echeita, G., Simón, C. Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. En revista de Educación, 349 (pp.153-178). Número monográfico: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo.
- Echeita, G., Martín, E. Simón, C. & Sandoval. M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Sección 2. La equidad en los sistemas escolares. Curso Equidad 801x: Educación de calidad para todos.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma. D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 años de Integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. España, Narcea.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Colombia, Avances en medición 6, 27 – 36.
- Escudero, J. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. Revista del consejo escolar del Estado. Participación educativa. Profesorado y calidad de la educación. No. 16, pp. 93 - 102
- Escudero, J. (2016) Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas. España: Nau Llibres
- Etxeberria, X. (2003). Ética y discapacidad. Aula de ética de la universidad de Deusto. Recuperado de: <http://sid.usal.es/docs/F8/ART6734/experiencias4.pdf>
- Etxeberria, X. (2005). Temas básicos de ética. España: Desclée

- Etxeberria, X. (2005a) Aproximación ética a la discapacidad. España: Universidad de Deusto
- Evans, E., & Thoma, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, 31(2), 77-84.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2012). Transformando la práctica docente. México: Trillas
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2017). El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español.
- Gairín, J., & Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, Enero-Junio, 1-15.
- Guardián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio – educativa. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional
- Goffman, E. (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana. (I. N. Doubleday & Company, Trad.) Argentina: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). Estigma. Argentina: Amorrortu.
- Hernando, P. y Marijuán, M. (2006). Método de análisis de conflictos éticos en la práctica asistencial. *An. Sist. Sanit*, 91-99.
- Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania* 43 p. 98 a 111

- Hirsch, A y Yurén, T. (2013) La investigación en México en el campo educación y valores. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C México: Grupo ideograma editores
- Hortal, A. (1996). Siete tesis para repensar la ética profesional. Perspectivas, 200-217.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A. y Conill, J. 10 palabras clave en ética de las profesiones. España: Verbo divino. P. 55-78
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. España: Desclée
- INEGI. (2016). Censo de Población y Vivienda. México.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Francia: Gedisa
- Kincheloe, J. (001) Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. Qualitative Inquiry, 7 (6). Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780040100700601>
- King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2000) El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos. España: Alianza Editorial
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2005). Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa. México: Centro pedagógico de Durango AC.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Latapí, P. (1993) Reflexiones sobre la justicia en la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, 2, pp. 9-41
- León, M.J., (2012). Educación inclusiva. Madrid: Síntesis.
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, (2014) Guía para construir estados del arte. Bogotá: International Corporation of Networks and Knowledge.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del posgrado. Revista latinoamericana de educación. rinace.net

- López, N. (2002). Equidad educativa y desigualdad social. Instituto internacional de planeamiento de la educación. IIEP – UNESCO. Buenos Aires www.iipe-buenosaires.org.ar
- López-Calva, M. (2013). Ética profesional y complejidad. Perfiles educativos. Ética profesional en educación superior. Vol. XXXV (142), 43 – 52. Suplemento 2013. México: IISUE – Unam
- López-Calva, M. (2006) No desearás la docencia de tu prójimo. Recuperado de <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias16/a16p2.html>
- López – Zavala, R y Solís, M. (2011) Ética profesional del profesorado. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- López-Zavala, R., Solís, M. y Durán, E. (2013) La docencia como proyecto ético. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Juan Pablos Editor
- Martínez-Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. España: Desclée
- Martínez-Navarro, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. En Revista VERITAS (Valparaíso, Chile) n° 14 (pp. 121-139).
- Medina; J. (2003). Folología y filogenética del vocablo educación. Revista panamericana de educación, 144-159.
- Melguizo, M., Moreno, A. y Espinosa, J. (2011). Aspectos éticos de la docencia. AMF, 316-324.
- Minow, M. (1990). Making all the difference. Inclusion, exclusion, and American law. Estados Unidos: Cornell University Press
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 34(70), 109-128.
- Moola, F. (2015). The road to the Ivory Tower: The learning experiences of students with disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 45-70. doi: 10.4471/qre2015.56

- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287 – 304
- Norwich, B. (2014) Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, 44:4, 495-510, OI:10.1080/0305764X.2014.963027 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Nussbaum, M. (2012). *Fronteras de la justicia*. España: Paidós Ibérica
- Nussbaum, M. (2012a). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica
- OMS (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- ONU, (2008), “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ossa, C. (2014) Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*”. UCSC. Vol. 13, No. 25, enero-julio, 2014, pp. 153-164 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2431/243131249010/>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*, México: Ed. Cinca
- Pérez-Castro, J. (2014) Elementos para el análisis de la discapacidad desde la perspectiva de la vulnerabilidad social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 251-268 Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/349>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Pérez-Castro, J. (2019) La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 19, número 79 pp. 145-170 Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732019000100145&lng=es&nrm=i&tlng=es

- Piña, J. (2011). Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables. Serie escenarios de educación. México: Díaz de Santos
- Poder Ejecutivo Federal (2005). *Ley General de las personas con Discapacidad*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Ruiz-Cano, J, Cantú, G., Ávila, D., Gamboa, J., Juárez, L., Hoyos, A Chávez, A., Estrada, K., Merelo, C., Altamirano, M., Vega, N., Peláez, I., Guadarrama, J., Muñoz, O. y Garduño, J. (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. Elsevier, 89-98.
- Rodríguez, J. (2007) ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? Cuadernos de igualdad. México: CONAPRED.
- San Martín, C. (2011) ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol 5 Num 2 Consultada en RINACE
- Santillán, J., Montes, M. (2012). Algunas reflexiones para una fundamentación filosófica sobre la ética, las profesiones y la ética de las profesiones. En A. Hirsch y R. López (Coords), *Ética profesional en la docencia y la investigación*. (pp. 511-532). México: Del Lirio
- Santuzzi, A. M., Waltz, P. R., Finkelstein, L. M., & Rupp, D. E. (2014). Invisible disabilities: Unique challenges for employees and organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), 204-219.
- Sen, A. (2011). Nuevo examen de la desigualdad. España: Alianza
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. España: Morata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Subirats, J. (2005). Factores de la exclusión social. España: BBVA

- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? REOP. Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.96 – 109 [ISSN electrónico: 1989-7448]
- Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012) inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 11, núm. 22, agosto-diciembre, 2012, pp. 13-34
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: Políticas Docentes Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional. IIPE - UNESCO Buenos Aires, p. 19-44.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre Educación inclusiva. Santiago de Chile
- UPAEP (s/f). Perfil del profesor. UPAEP. Recuperado de www.upaep.mx/colaboradores
- UPAEP (2013). Naturaleza y misión de la universidad. Ideario. México: UPAEP
- UPAEP (2016). Modelo de formación integral humanista cristiana con sello UPAEP (FIHX-UPAEP). México: UPAEP
- UPAEP (2018). La formación de líderes que transforman a la sociedad. México: UPAEP
- UPAEP (2019). Informe del Rector. México: UPAEP
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social. Madrid: Síntesis.
- Yurén, T. (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (eds.) Ethos y autoformación del

docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona, Pomares, pp. 19-48.

Apéndice

Apéndice A

Guía de entrevista

Tesis: Conflictos y dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.

Paulina Iturbide Fernández

Dimensión 1: El perfil profesional del docente universitario en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior: desde la mirada de la ética de principios.

Datos personales: Nombre, edad, asignatura que impartió

1. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
2. ¿Cuántos años ha dado clase en UPAEP?
3. ¿Por qué eligió ser docente en la UPAEP?
4. ¿Podría platicarme sobre su formación profesional? ¿Qué estudios tiene?
5. ¿Ha tenido algún tipo de formación sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la UPAEP?
6. ¿Qué elementos considera que sus conocimientos y su práctica profesional aportan para la formación universitaria de los jóvenes con discapacidad?

Dimensión 2: Conflictos que surgen en la inclusión de personas con discapacidad a la universidad

7. ¿Cómo identificó la discapacidad de su estudiante? ¿Qué tipo de discapacidad presentaba? Intelectual, auditiva, visual, motriz, otra.
8. ¿Qué pensó al saber que tendría un estudiante con discapacidad en su clase?
9. ¿Cómo describiría su relación como docente con sus estudiantes y con el estudiante con discapacidad?
10. ¿Qué dificultades se le presentaron?
11. ¿Qué conflictos se le presentaron en su rol como docente? ¿Respecto a su proceso de planeación? ¿Respecto a su proceso de evaluación?
12. ¿Qué ajustes realizó en su clase? ¿Por qué los realizó?
13. ¿Considera que la universidad brinda apoyos para los estudiantes con discapacidad? ¿Qué tipo de apoyos? ¿Considera que tales apoyos facilitan a los estudiantes una adecuada accesibilidad?

Dimensión 3: Dilemas que enfrentan los profesores universitarios en la inclusión de personas con discapacidad.

14. ¿Qué significó para usted tener un estudiante con discapacidad en su clase?
15. ¿Se le presentó alguna situación en la que no sabía qué hacer? ¿Cómo la resolvió? ¿Qué dudas le surgieron?
16. ¿Considera que se le presentaron algunos dilemas éticos respecto a su rol como docente?
17. Ejemplo de dilema: A un profesor que trabaja con grupos muy numerosos le surgen dilemas éticos al tener que cubrir ciertas exigencias por lograr un trato justo, por respetar la integridad de los alumnos y su relación con otros o por cubrir el contenido de la materia sin que les pueda dar un trato y seguimiento individual, respetando su autonomía y buscando desarrollar aprendizajes en cada uno.
18. ¿Qué piensa usted de que los estudiantes con discapacidad accedan a la educación superior?
19. ¿Considera que en la universidad hay discriminación hacia los estudiantes con discapacidad?
20. ¿Considera que la educación que se brinda en la universidad a los estudiantes con discapacidad se da en igualdad de oportunidades y de forma equitativa?