

Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial

Úrsula Palos, Verónica Ortiz, Ana María Méndez

Resumen

El texto que se presenta es una revisión documental del concepto de mediación y algunos de sus atributos relacionados con la enseñanza, la discapacidad y la inclusión educativa. En su desarrollo se exploran proposiciones desde las que se intenta precisar este concepto en la especificidad de los servicios educativos especiales. El documento constituye, además, una descripción de apro-

Abstract

The text present a literature review on the concept mediation and some attributes related to education, disability and inclusive education, in its development are explored propositions from which endeavors to define this concept in the specificity of the special education services. The document is also a description of the theoretical approaches that support the understanding of processes by

ÚRSULA PALOS Y VERÓNICA ORTIZ, Universidad de Guadalajara, México [ursulapalos@hotmail.com], [vero_lefort@hotmail.com].

ANA MARÍA MÉNDEZ, Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México [a_puga_m@yahoo.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 95-115.

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 | Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2013.

ximaciones teóricas que apoyan la comprensión de procesos, a través de los cuales, quienes practican la mediación, llegan a concebirla de la manera como lo hacen. Los conceptos y discusiones que se incluyen son parte de los referentes de un estudio aún en proceso sobre la mediación.

PALABRAS CLAVE

discapacidad, inclusión, construcción social, significados.

which, those who practice mediation, come to conceive of how they do it. The concepts and discussions included are part of a study concerning mediation still in process.

KEYWORDS

disability, inclusion, social construction, meanings.

Introducción

La noción de mediación está cada vez más presente en distintos ámbitos profesionales como la política, lo jurídico, la psicoterapia, o la educación, entre otros campos de conocimiento que coinciden al reconocerla —por lo menos en su acepción más genérica— como una forma de intervención ligada al hecho social de ayudar a otro en la resolución de una tarea o conflicto (Herrero, 2007), sin que exista en ello forma alguna de prescripción. Esta primera acepción, aunque genérica, resulta ya relevante, pues lleva a pensar en la mediación como una manera de interacción o comportamiento de componentes objetivos y subjetivos, algunos observables en la actividad o prácticas, y otros que remiten a los significados o modos de pensar entre quienes participan de ella.

En el ámbito educativo, el término mediación se emplea con frecuencia en un sentido que lo relaciona directamente con la enseñanza, por lo que ha llegado a ser entendida como recurso, actividad o como forma de interacción (Saint-Onge, 2000); sin embargo, según se desprende de estudios previos (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Romero y Laureti, 2006),

en la especificidad de la escuela especial, la intervención que se realiza parece tener diversos sentidos.

Por lo menos en las dos últimas décadas, lo que se ha podido apreciar es que la ambigüedad y tensión son rasgos que tienden a caracterizar su concepción y prácticas, especialmente frente al desarrollo, en el contexto mundial, de una conciencia más social de la educación en general y de la diversidad implicada en los educandos, lo que en consecuencia induce a suponer de la educación especial un estilo de mediación de carácter integral, interdisciplinario y complejo.

De manera que, en un sistema educativo como el actual, atravesado por el discurso de la inclusión, en el que aspira a hacer efectivo el derecho de todos a ser reconocidos y reconocerse como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, independientemente de la condición social, cultural, ideológica, étnica, de género o personal asociada con discapacidad, trastorno o aptitud sobresaliente, la tendencia a replantearse esta forma de interacción desde la escuela especial aparece, sin duda, justificada. En función de ello, el presente artículo se propone localizar coordenadas teóricas que, por un lado, contribuyan a afinar el constructo de mediación en el ámbito de la inclusión educativa y, por otro, orienten acerca de los procesos implicados en su construcción conceptual por parte de quienes la realizan.

Desarrollo

Este texto se conforma por una investigación hecha a partir de documentos tanto electrónicos como impresos, que en su mayoría pueden ubicarse en el cruce entre el enfoque sociocultural de la psicología cognitiva, el construccionismo social y los fundamentos teórico-metodológicos de la inclusión educativa. El universo en estudio se constituye por los trabajos encontrados y analizados; se trata, básicamente, de 33 textos entre libros, artículos, reportes de investigación, conferencias o conversaciones con expertos. Se consultaron, asimismo, algunas bases de datos como Dialnet, Redalyc, Rieoei.

Respecto de la ubicación temporal de los materiales analizados, puede decirse que abarca las dos últimas décadas; el contexto geográfico al que corresponden se define por los trabajos realizados sobre todo en México e Iberoamérica. Para acceder a las distintas fuentes, se contó con el servicio de biblioteca virtual de la Universidad de Guadalajara y el portal electrónico de la Secretaría de Educación Pública.

La estructura del texto incluye la revisión del concepto de mediación desde el conocimiento teóricamente construido; también, revisa el enfoque actual de la discapacidad y la noción de inclusión para arribar, desde ahí, a algunos elementos reflexivos derivados de una aproximación al mundo de los significados desde la construcción social de sentido. Al final, se plantean algunas conclusiones. El proceso reflexivo está basado en perspectivas psicosociales desde las que se pretende contribuir a la discusión del concepto de mediación.

La mediación desde el conocimiento teóricamente construido

Las bases teóricas del concepto de mediación que hemos adoptado encuentran su origen sobre todo en nociones desarrolladas por Vigotsky (1995) y algunas nociones clave a partir de las cuales ha sido posible comprender, en primer término, que la mediación implica hacer uso de instrumentos o herramientas para entender el mundo e influir en él, que el uso de estas herramientas posibilita el desarrollo cualitativo en los individuos y que son los distintos tipos de herramientas (técnicas, psicológicas o culturales) los que a su vez determinan diversos niveles de mediación.

Desde un enfoque como éste, las formas más desarrolladas de mediación se evidencian en el uso y empleo de los signos y símbolos de la cultura, ya que éstos son finalmente las herramientas culturales que se constituyen como recursos para establecer nexos entre la vida mental del individuo y el mundo exterior con el fin último de incidir en el mismo.

En palabras de Ferreiro (1996), la mediación, desde la perspectiva vigotskiana, aparece definida en aquella acción recíproca entre al menos

dos personas que comparten una experiencia de aprendizaje en la que una de ellas, el agente mediador con mayor nivel de competencia, acompaña y ayuda a otro menos experto a transitar por zonas del desarrollo, partiendo de un nivel ya alcanzado hacia otro con mayor potencial y, a partir de dicha experiencia, este último puede construir un sentido más logrado de lo que ha de aprender o lo que ha de resolver.

En la noción aportada por Vigotsky, Rodríguez, Sánchez y Rojas (2008), resalta que el énfasis está puesto en los mecanismos de influencia educativa donde la dimensión social del aprendizaje desempeña un papel central a partir del cual los aprendices construyen el conocimiento individualmente, pero, al mismo tiempo, con otros. La socialización cumple una función integradora y refleja que el funcionamiento cognitivo tiene sus orígenes en lo social.

De la mediación, como señalara Wertsch (2001), interesa esa cualidad generadora de nexos simbólicos entre el entorno y el mundo mental de los alumnos cuando aprenden. Esta cualidad simbólica, según Newman, Griffin y Cole (1998), es producto de la interacción cognitiva y sólo puede configurarse en el entramado de procesos intelectuales, afectivos y comportamentales que se produce entre ambos y que tiene como lugar de encuentro la zona de desarrollo próximo. De ahí la relevancia que adquieren órdenes como lo psicológico, lo social o el estatuto otorgado al lenguaje en procesos como enseñar o aprender.

Ahora bien, si —como puede inferirse de lo anterior— son finalmente formas particulares de interacción (cognitiva, afectiva y conductual) las “generadoras últimas” de cambios estructurales en la manera de pensar o procesar la información en quienes participan de la experiencia, resulta especialmente importante reconocer que tales formas de interacción sólo puede ser aprehendidas en las contingencias de cada momento y en el contexto particular en el que surgen y que entre los procesos que configuran esta interacción, los de naturaleza subjetiva, por ser menos visibles, son los que muchas veces y en determinados contextos quedan postergados en su explicitación o abordaje, provocando ciertos vacíos en la comprensión del fenómeno de la mediación.

La noción de mediación proyectada desde la institución escolar

Los lineamientos metodológicos de la educación básica en nuestro contexto tienen un sustento constructivista y permiten afirmar que la idea de mediación proyectada en las escuelas aludiría a aquellas intervenciones de los docentes o especialistas orientadas a introducir en el aula el orden de lo simbólico entre el alumno y los otros, entre éstos y la realidad; se trataría de una intervención que tiene que ver, además, con interacciones orientadas a facilitar a los estudiantes el camino de la independencia en el uso de las funciones cognitivas (Bodrova y Leong, 2004) y al ejercicio cada vez más autónomo y frecuente de formas más complejas al pensar, actuar, o comunicar (Cuevas, 2009).

Esta idea —de facilitar al alumnado la conducción autodirigida de los aprendizajes— obedece, quizá, a que tal independencia y autonomía, en muchos sentidos, puede ser considerada como indicador de desarrollo y producto de una educación para la vida, lo que representa uno de los propósitos centrales de la educación actual (Saban, 2009). De más está decir que, en la visión renovada de la educación básica, subyacen políticas incluyentes, por lo que intervenciones en sentido semejante se prevén también para los alumnos de la educación especial.

Pese a ello, en la especificidad de la escuela especial, la noción de mediación admite aún variadas connotaciones, muchas de ellas heredadas de modelos de intervención empleados en su transición histórica y determinados por las concepciones propias de su tiempo; en ocasiones, ajenas a la enseñanza, según se desprende de estudios previos que permiten identificar enfoques de atención que han transitado desde lo asistencial, a lo terapéutico y lo pedagógico (SEP, 2006; Méndez y Faviel, 2008), aportando sustento a prácticas clínicas centradas en el déficit, terapias acordes a la minusvalía o bien técnicas de enseñanza reparadora en función de dificultades atribuidas al estudiante (Ainscow, 2001).

Desde algunos documentos normativos (SEP, 2011), se afirma que la tarea de los especialistas es impulsar y hacer efectivo el derecho a la edu-

cación para todos; su compromiso es diseñar y desarrollar propuestas con objeto de eliminar o disminuir barreras para el aprendizaje y la participación al contribuir en la mejora de los contextos y en el empleo de estrategias diversificadas o específicas, de acuerdo con la singularidad que los educandos representan, más todavía, ante casos de discapacidad, necesidades educativas especiales o aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, más allá de lo que autoridades y expertos han definido como mediación, el sentido real de esta noción en cada escuela puede reconocerse en sus actores, quienes la objetivan a través de los hechos sociales que producen, en lo que expresan, viven u operan en la especificidad de sus aulas y que aparece determinado por significados construidos, compartidos y reconstruidos en cada colectivo durante el devenir propio de su trayectoria y sus dinámicas. En tal sentido, y dado que la mediación que nos interesa es la que se origina en el contexto de la escuela especial, asumimos que el análisis de este fenómeno sólo se completa en la medida en que se le articule a la comprensión de nociones ligadas a aspectos igualmente importantes como la discapacidad y la inclusión escolar.

El enfoque actual de la discapacidad

La atención a la discapacidad es una práctica social que, tanto en la institución escolar como en muchas otras, se ha complejizado cada vez más, en especial por considerar que tras la generalidad del término se agrupan múltiples factores y condiciones que determinan no sólo el estado de salud, sino el desempeño real de las personas en la vida social. Bajo esta nominación, se clasifican déficits de lo más diverso, los cuales comprometen las funciones individuales en distintas dimensiones de la personalidad, ya se trate de lo sensorial, lo mental o lo afectivo, por otra parte, no siempre fáciles de abordar.

Afrontarla es más complejo aún porque, en la medida en que a la discapacidad se le ha ido abordando desde varios campos del conocimiento, más nos acercamos al consenso de que ya no puede considerarse sólo como un

problema de salud personal, cuya atención se agota en un tratamiento individual, compensatorio y terapéutico. A la interpretación de la discapacidad originalmente surgida del modelo médico como “desviación” o “anormalidad” respecto de la estructura o funcionamiento corporal, en forma gradual se han ido sumando elementos sociales que obligan a reconocerla, además, como efecto de las desventajas que un sujeto con déficit experimenta ante la oportunidad de participar en igualdad de circunstancias, en situaciones que serían ordinarias y comunes a los demás.

Así, en apego a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud de las personas (CIF, en adelante por sus siglas), propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), podría asumirse que la discapacidad se define tanto como disfunción a nivel corporal, limitación en la actividad asociada con la dificultad individual y como restricción de la participación en la interacción social. Tal como lo señala García (2005) en su texto, a la discapacidad como problema se define por estos tres componentes, al evidenciar la dificultad que, por su estado de salud, experimenta un individuo en interacción con su entorno físico y social.

Desde un enfoque tal, la discapacidad es, para este autor, “un fenómeno social que demanda y exige la actuación pública y la participación supraindividual en la gestión de cambios ambientales y sociales”, si lo que se busca es inclusión y la participación plena de todas las personas, entre ellas también las de la discapacidad, en las diversas esferas de la vida social. En ese sentido, el reconocimiento universal a los derechos de todas las personas conduce a la reflexión de lo que es y lo que implica incluirlas.

El concepto de inclusión

Por otra parte, la inclusión remite a aquel proceso a través del cual un grupo social define y genera las condiciones para que todos los miembros que lo conforman y, en particular los menos favorecidos, participen y se beneficien de los bienes colectivos, con independencia de sus caracterís-

ticas individuales. En ese sentido, se espera de la comunidad escolar que genere las condiciones para que *todo el alumnado* que la conforma se beneficie de la educación, incluidos aquellos estudiantes con discapacidad (Booth y Ainscow, 2000).

A la inclusión se le puede reconocer en las acciones que involucran a una comunidad entera en un ejercicio de equidad que garantiza el acceso de todos a los bienes, acontecimientos o servicios producidos en un determinado contexto; implica, para ello, la previsión, el diseño y la práctica de adecuaciones o acciones diferenciadas, atendiendo a necesidades específicas de los grupos vulnerables que la integran (Parrilla, 2002). La equidad que se promueve, en este caso, en la escuela regular, se traduce en la posibilidad de los grupos vulnerables para alcanzar logros semejantes a los de todos los educandos, aunque por distintas vías o con apoyos adicionales, pues, según Echeitia (2007), se reconocen como indicadores últimos de inclusión y equidad, la presencia, la participación y el logro educativo de esos estudiantes.

Desde un punto de vista como éste, la inclusión supone una práctica social espontánea y continua que se promueve en todos los ámbitos de la actividad humana y en la que elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales son puestos en juego para dar origen y sentido a una determinada forma de afrontar la diversidad (Adiron, 2005) y, como expresión de ésta, también la discapacidad.

Ahora bien, elementos conceptuales como los adoptados y hasta aquí expuestos son los que han llevado a pensar que mucho de lo que acontece en el ámbito escolar, su misión, la lógica de sus dinámicas y prácticas, llámense instruccionales o mediadoras, inclusivas o excluyentes, se generan en medio de personas y espacios concretos cuya cotidianidad las afecta y se ve afectada por ellas.

Resulta ineludible considerar que la mediación realizada para concretar la inclusión supone el desarrollo de una serie de acciones y relaciones en torno de las cuales las personas involucradas deben organizarse con objeto de propiciarla y que, para dar sentido a sus acciones, los participantes han debido compartir y negociar un conjunto de significados respecto de

lo que hay que hacer y cómo, para alcanzar la meta común. En función de ello, el sentido que se otorgue o los significados desarrollados en cuanto a la mediación, la discapacidad o la inclusión resultarán sustancialmente relevantes.

Términos como los que ahora exploramos son, de acuerdo con Gergen (2011), reflejo hecho palabra en cuanto a formas colectivas de representarse el lugar, el sentido y la respuesta otorgada a los fenómenos en la particularidad de cada entorno. Procesos como la mediación y la inclusión se configuran a partir de acciones consensuadas y dotadas de significado, cuya comprensión se hace posible desde perspectivas teóricas derivadas de la tradición interpretativa, sobre todo por tratarse de un enfoque desde el cual la sociedad y sus eventos son vistos como una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento, ligadas éstas a preconceptos que anteceden al sujeto, pero que cobran vigencia con sus instituciones, sus rutinas y sus tipificaciones (Paz Sandín, 2003).

Una aproximación al mundo de los significados: la construcción social de sentido

El estudio de los significados ha sido abordado desde diferentes campos del conocimiento, entre ellos la filosofía, la sociología, la psicología —tanto social como cognitiva—, la lingüística y el psicoanálisis, entre otros cuerpos teóricos que, desde las posiciones que les son propias, han aportado elementos para comprender cómo desarrollamos sentido, ya sea que se ocupen de aspectos como el discurso, los actos, la elaboración mental o bien, desde el cruce de todos ellos, generando un universo amplio y complejo de conocimientos al que hemos elegido aproximarnos por la vía del construccionismo sin más pretensión que la de contar con referentes que nos orientaran en la comprensión sobre los significados construidos en torno de la mediación y, en particular, la que se practica para facilitar la inclusión educativa.

Enfoques como el de la fenomenología, el método de comprensión (*Verstehen*) o la sociología fenomenológica —que preceden al constructivismo y, de alguna manera, lo influyen— plantean que a la construcción del sentido se llega primero por la vía de la experiencia, en el aquí y el ahora. Se trata de enfoques donde lo principal está en comprender más que en explicar la realidad y enfatizan que mientras ocurren los procesos y ante la particularidad de las circunstancias, se hace posible identificar elementos de significación desde los cuales los involucrados construyen las nociones y el sentido en torno de determinados aspectos de la realidad.

Desde esta perspectiva, nos formamos una idea de la realidad a partir de la relación que guarda con nosotros y en las ideas que acerca de ella compartimos con los demás. La realidad que aprehendemos nos involucra más directamente; la que no, queda fuera de nuestra realidad subjetiva (o por lo menos de modo temporal). Al tomar conciencia del mundo social y cultural, lo hacemos a través de rutinas y del bagaje de conocimientos que poseemos y que sirven de esquema para dar paso concreto en la explicación que nos hacemos del mundo.

En cuanto a la construcción colectiva de sentido, la forma como se crea la reciprocidad entre las personas en torno de los objetos culturales, el cómo se produce la coincidencia de intersubjetividades y cómo, en la interacción social, se establecen significados, según había sido ya descrita desde la sociología fenomenológica de Schultz y retomada luego por Berger y Luckman (2001) al explicar el funcionamiento sociológico del sentido común, dan por sentado que todos, en la interacción que sostenemos con otros, podemos tipificar las situaciones de nuestra experiencia mediante el uso de categorías en las que colocamos a las personas, cosas, sucesos o a nosotros mismos. Estas categorías están en el lenguaje, son “etiquetas”; sería parte de la socialización verbal aprenderlas. A partir de las “tipificaciones”, se va construyendo la realidad de los distintos contextos que vamos enfrentando en la vida cotidiana.

En su texto sobre la construcción social de la realidad, estos autores describen cómo se construyen las experiencias sociales y cómo después se ordenan para dar forma a los esquemas, por medio de los cuales inter-

pretamos los objetos (materiales y culturales) del mundo para reaccionar ante ellos, ya sea manteniéndolos o transformándolos. Sin embargo, una dificultad estriba en que este conocimiento anterior se organiza en tipificaciones, las cuales aparecen centradas en características genéricas y homogéneas, y dejan de lado los rasgos individuales o las particularidades de una nueva situación (Salas, 2006). Las diferencias que entre los individuos aparecen al interpretar el mundo y sus objetos son explicadas por Berger y Luckman a partir de la determinación histórico-contextual del sujeto que las interpreta. La posición en el espacio y en el tiempo determina cómo se interpreta la realidad, lo que explicaría las diferencias en las formas de entender y responder ante los acontecimientos.

Más recientemente, Kenneth Gergen (2010), quien retomó estos aspectos, propone una perspectiva que denomina socioconstruccionismo (SC, por sus siglas en inglés). Este autor advierte que, como teoría, no es producción de una sola persona, sino que agrupa los diálogos de muchas que a lo largo de su desarrollo han ido formulando un cuerpo de conocimientos sobre la realidad y sus fenómenos. El SC no es algo fijo o congelado, sino que está reconstruyéndose de manera constante; resulta controversial, pues cuestiona la objetividad, la verdad, el valor neutral, el yo, etcétera.

En el planteamiento que este autor ofrece, presenta tres proposiciones, como ejes centrales para interpretar la realidad. En primer lugar, plantea que el sentido de las cosas se edifica comunalmente a partir del consenso, por ejemplo, pensemos en nociones como la mediación o la inclusión, entidades sólo conceptuales que cobran su verdadero valor en los actos y las palabras de las personas, en el acuerdo que ellas establecen a partir de cómo viven la experiencia de dichos fenómenos. La mediación, la inclusión, como muchos otros fenómenos de los que hablamos, no cuentan en principio con un lenguaje específico para referirlos; no obstante, ocurren, están ahí y provocan ciertos efectos (desde otras posturas teóricas y epistémicas, para ser válidas estas nociones requerirían de ser definidas operacionalmente primero). No hay requerimientos *a priori* sobre cómo abordarlos o cómo definirlos.

En segundo lugar, advierte que, como sea que se llame o caracterice a nuestra participación, no será importante en sí misma, sino que interesa en función de la red de relaciones en las que se origina o de las que su ejercicio obliga a ser parte; es decir, importa en una determinada comunidad o tradición. Tratándose del término mediación, lo que lo define se determina por lo que se esperaría que el facilitador haga en función de la especificidad de un contexto. Así, la idea de mediación que desarrolla un especialista novel en el ámbito de la educación especial o, por decirlo de algún modo, en una cierta tradición cultural, es la de que es todo aquello que sus antecesores hacen y han dado en llamar mediación; de ésta identificará, se apropiará de sus características y empezará a usar los términos técnicos familiares y comunes a los miembros de la comunidad a que se integra.

Puesto que nuestra intervención se manifiesta en un contexto como el escolar y que la inclusión que se promueve es al ámbito educativo y del conocimiento, el sentido que supone nuestra intervención estaría relacionado con acciones que apoyen la construcción de procesos de aprendizaje, en específico en el caso de alumnos con algún tipo de barrera o dificultad para lograrlo. Dificultades que, al tratar de entenderlas, han ido modificándose en su sentido, como efecto de la interacción que alrededor de ello se genera en el contexto global, pero que van asentándose en forma distinta en la especificidad de cada contexto.

En definitiva, lo que aporta sentido a la noción que tenemos de nuestra intervención está influido por las perspectivas previas en las que originalmente hemos sido formados; nada podríamos decir o pensar respecto de la ella sin la base de los preconceptos. Éstos han podido desarrollarse a partir del lenguaje que nos antecede; de ahí que la intervención, desde un ámbito como el de la escuela especial, deba abordarse desde las diversas perspectivas de quienes participan y desde todas ellas habría algo importante que aportar. La mediación o la inclusión pueden caracterizarse por diferentes cosas y definirse de muchas maneras, pero, según este autor, la mayoría de la gente desde una perspectiva tradicional querría centrarse en lo que es la mediación y lo que eso tiene de cierto para la generalidad. A pesar de ello, eso mismo tiende a reducir el rango de lo que pudiera llegar a significar.

En tercer lugar, cualquier construcción, desde cualquier perspectiva que se efectúe, está saturada de valor; no hay una con valor neutral. Por lo general, lo que pensamos de la intervención, de la mediación de eso que hacemos para favorecer la inclusión, está determinado por aquello que creemos lo bueno, lo real, e implica nuestros deseos, es decir, lo que queremos hacer en nombre de la inclusión. Esos valores nos llevan a describirla o definirla de una manera y no de otra; no obstante, conviene considerar que nuestros valores, los de nuestra comunidad, no necesariamente son los que otros compartirán. Por ello, lo que para nosotros pudiera ser considerado como acciones favorables a la inclusión, pudiera no serlo en otros contextos o en otros momentos. De ahí que todas las descripciones traen consigo ciertas formas de vida y de proceder, lo que nos gusta hacer con las cosas a diferencia de otras.

Describir algo desde una cierta tradición implica, quizá, no poder hacerlo desde otra distinta. Para poder nombrar las cosas de una forma establecida, debemos tomar acuerdos. En una determinada tradición, no todo lo que se dice de una cosa o un fenómeno (la intervención/mediación) vale; ciertas cosas valen y otras no. Valen sólo aquellas sobre las que hemos tomado acuerdo, sólo aquellas que hemos decidido que tengan valor (por lo menos para nosotros). Aquí debe considerarse que no porque hayamos hecho un acuerdo, esto que decimos de las cosas, eventos o fenómenos es verdadero, objetivo: son sólo términos que nos permiten entendernos entre nosotros, por lo cual, lo que hemos considerado para nosotros como verdadero, puede que sea así sólo dentro de un grupo determinado.

El verdadero sentido de la mediación y de la inclusión adquiere su valor sólo en el contexto y en la tradición en la que se engendra, en aquellos acuerdos tomados como grupo y en lo que Gergen (2001), retomando a Wittgenstein, denomina los “juegos del lenguaje”. Para este autor, no hay lenguaje descriptivo, pues éste no obtiene su significado de lo que es en sí mismo. El significado de las palabras se concibe en el juego del lenguaje, es decir, en el acuerdo que hicimos en nuestra forma de hablar. Así, por ejemplo, tenemos palabras que “calzan” bien en unas oraciones, pero no en otras, aunque gramaticalmente pudieran ser correctas.

Sin embargo, lo que consideramos real y verdadero no sólo proviene de lo relacional, sino que involucra un componente personal y subjetivo del conocimiento que de modo individual cada uno aporta, pero que de nuevo tiene que ver con las relaciones, pieza central en el sc. Así, importa mucho el lugar que se ocupa, la reputación que se tiene para que lo que se dice tenga un determinado peso o valor en la red de relaciones de cada individuo.

Para el sc, resulta menos importante la verdad o la objetividad de la mediación; lo que en realidad interesa es que la forma de concebirla se convierte en una manera de orientarse en la vida (en el ámbito de trabajo, en el modo de relacionarse con el sujeto a incluir y con los otros que participan), es una elección respecto de una forma de conducirse en detrimento quizá de otras distintas, por lo que no habría maneras correctas o incorrectas de pensar o concebir la mediación. La mediación como “verdad” única, no existe, sino sólo modos de hacerla y de concretarla. Por ello, conviene tener presente que, al construir una cierta forma de entenderla, dejamos de lado toda la gama de tradiciones o enfoques disímiles para describirla o conceptualarla que pudieran tener o no puntos de vista más enriquecedores o sublimes.

Desde una perspectiva socioconstruccionista, sería en la negociación de significados donde los actores educativos finalmente construyen y objetivan el sentido real de los procesos mediadores e incluyentes, a partir de lo que estiman pertinente a ello, y en la medida en que logren consensuarlo, ya que, en tanto estos significados no se articulen en el consenso, cada actor promueve una “idea particular” de tales procesos y llegan incluso a interferirlos. Desde una perspectiva como ésta, la mediación, al configurarse como un fenómeno social, invita a indagar más allá de lo instituido. Para comprenderla, deben explorarse intuiciones y significados que los propios especialistas, docentes y alumnos han desarrollado sobre el proceso de enseñar y aprender, desde el cruce de saberes que cada uno posee y que en colectivo negocian en las particularidades que impone un contexto como el de la inclusión y lo diverso.

Dentro de las escuelas, en el plano de lo funcional, el “etiquetamiento” o definición de procesos como *mediación*, *inclusión* o *aprendizaje* son reflejo

hecho palabra de formas específicas de pensar, apreciar y actuar ante el sujeto que aprende, en cuanto a lo que éste debería aprender y cómo se hará para lograrlo. Por ello, más allá de lo que autoridades y expertos han definido como equidad, inclusión, aprendizaje o mediación, al sentido real de estas nociones se le puede reconocer solamente en sus actores, quienes las objetivan en los hechos que producen, en ese mundo de significados y conceptos que en colectivo edifican y comparten (Gergen, 2007).

En palabras de Serrano y Pons (2011), el proceso de comprensión que desarrollamos de los fenómenos es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan. El grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo está sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales como la comunicación, la negociación y la gestión del conflicto. Son la actividad compartida y las relaciones sociales las que posibilitan la constitución de redes simbólicas construidas de manera intersubjetiva, que crean un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual. De ahí que la construcción conceptual de este tipo de fenómenos no se ubica únicamente en el individuo ni en categorías psicológicas intramentales, sino en las convenciones condicionadas por las pautas de interacción social con las que el sujeto se encuentra; de modo que, según estos autores, el sujeto individual queda “disuelto” en estructuras lingüísticas y en sistemas de relaciones sociales.

Por tanto, la noción de mediación que subyace a la práctica de los docentes y especialistas en las escuelas no tiene mucho que ver con la dócil adopción de ideas creadas desde la teoría o en el discurso institucional, aunque tampoco con ideas surgidas sólo desde el mundo interior o la lógica individual de los especialistas. Su verdadero sentido se relaciona más con los significados que se han ido negociando en la serie de interacciones que surgen en la actividad compartida y coordinada entre ellos, a partir de lo que comunalmente han valorado como favorable y pertinente para facilitar los procesos educativos e incluyentes.

En buena medida, esa valoración está influida por preconceptos y rutinas de actuación, ya conocidas y habituales, derivadas de modelos pre-

cedentes de intervención que los docentes tienden a adoptar en tanto logran repensar y reconceptualizar sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, su rol profesional, su quehacer inclusivo y los incidentes críticos que este quehacer les representa en las aulas. Ejemplo de ello es lo que Valdés y Monereo (2012) plantean en su estudio, donde se refieren a los docentes que trabajan con un modelo basado en una visión médica, quienes tienden a atribuir a factores externos la dificultad para aprender, orientando la búsqueda de soluciones desde saberes y experiencias diferentes de los educativos, en contraste con quienes tienen una perspectiva psicopedagógica que ganan en seguridad y en la posibilidad para incidir en el fenómeno.

Conclusiones

El ejercicio de revisión de los documentos analizados permitió, en primer término, aproximarnos al concepto de mediación e identificar en la personalización y la diversificación lo esencial de sus atributos. Por otro lado, contribuyó a comprender cómo es que sus actores llegan a entenderla como tal, sosteniendo o transformando su sentido a través de los discursos y las acciones que comparten, lo que además nos lleva a concluir que, en el marco de la inclusión educativa, los atributos que la mediación supone no debieran constituir diferencias esenciales entre la que ha de ofrecerse desde un servicio educativo regular respecto de otro que no lo es, dado que la apuesta central en todo caso sigue siendo por acciones contextualizadas y diversificadas en detrimento de las interacciones homologadas durante el desarrollo de las tareas que un colectivo comparte.

Los resultados de este análisis hacen pensar que concretar la mediación desde un contexto incluyente implica no perder de vista que la heterogeneidad y la diversidad representan una constante en toda aula o escuela, pues, como seres individuales, todos presentamos ritmos y estilos distintos al aprender y que, si bien es cierto que en la discapacidad tales diferencias llegan a ser más evidentes, también lo es el hecho de que la

discapacidad constituye una expresión más de lo diverso, por lo que al abordarla en las escuelas, habría que personalizar y diversificar, tal como lo demandan las personales formas de aprender de todo estudiante.

En consecuencia, podemos asumir que la respuesta a ofrecer, frente al proceder de los alumnos a incluir, no tendría porqué organizarse en función de la serie de diferencias evolutivas asociadas con su desarrollo psicobiológico, pues tal como los textos explorados han dejado en claro, los procesos psicológicos e intelectuales implicados en el aprendizaje aparecen más determinados por el desarrollo y la transformación en que vivimos inmersos que por nuestra condición individual. En función de ello, habría que considerar como atributos esenciales de mediación la calidad y la naturaleza de las interacciones sociales o culturales en las que el educando se desenvuelve, debido a que los procesos como aprender y enseñar son de naturaleza social y a que es en la complejidad de ese entramado desde donde se les podría optimizar o potenciarlos.

Resulta fundamental tener presente que, en el caso de alumnos en condición de discapacidad u otras formas de vulnerabilidad, las percepciones y las expectativas sociales de los colectivos docentes acerca de ellos son parte de las condiciones culturales en las cuales el educando se desenvuelve; que éstas desempeñan un papel central en las formas en que facilitan sus aprendizajes; y que, no obstante las reformas implementadas, en muchos contextos estas percepciones y expectativas aparecen inclinadas hacia un enfoque tradicional que limita acciones de corte más educativo y social, por lo que la personalización, diversificación y construcción intersubjetiva de referencias conjuntas debería trascender la interacción con el estudiante y el espacio del aula e involucrar a toda la comunidad el compromiso de incluirlos, es decir, en la tarea de conseguir que también se beneficien de la educación.

Si existe algo que diferencia a la mediación en el contexto de la inclusión, esto es, quizá, que las mediaciones de orientación incluyente poco tienen que ver con el esfuerzo individual o el ejercicio en solitario, pues, en el marco en que se desarrollan un rasgo que las distingue es la necesidad y tendencia a involucrar todos los actores en los procesos incluyentes,

cuyo punto de partida se encuentra en el ejercicio grupal de problematización en cuanto a las formas en que operan y los fines a los que sus prácticas apuntan.

En ese sentido, debe subrayarse que la mediación, para que resulte efectivamente incluyente, en primer término tendría que prever y promover maneras de pensar renovadas entre los especialistas y docentes que las realizaran, en especial acerca del componente social del aprendizaje, el fin último de la inclusión escolar, su implicación en el proceso y la articulación de sus acciones con las del colectivo y la comunidad escolar.

De modo que una nueva responsabilidad de los servicios educativos especializados se reconoce en que los especialistas han de fungir como principales promotores de ese cambio comunitario, pues como ha podido apreciarse, entre los docentes es posible distinguir dos posiciones: quienes han construido nuevas concepciones y quienes sostienen las anteriores, y porque, pese a lo dicotómico que pudiera parecer esta distinción, habría que admitir que ésta no existe tal cual, pues justo por tratarse de construcciones compartidas, los docentes podrían moverse entre una y otra postura, buscando responder a la demanda social de intervención de una manera más pertinente.

En pocas palabras, a lo que la mediación especializada apuntaría es a trabajar no sólo con los alumnos, sino con docentes, directivos, personal administrativo, padres y otras instancias fuera de los muros de la escuela, pues, en la inclusión, se intenta generar espacios, condiciones y, en específico, actitudes que den cabida a todas las manifestaciones de ser y de existir culturalmente.

REFERENCIAS

- Adiron, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad cómo valor*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas: ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson/SEP.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion* (traducción castellana: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cuevas, D.L. (2009). La mediación consciente del maestro en la enseñanza en el contexto de la complejidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la UAS*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 109-113.
- Echeitia, G. (2007). *Ya no, pero todavía tampoco: entre los procesos de la integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/>
- Ferreiro, G. (1996). *Una exigencia clave de la escuela del siglo XXI: la mediación pedagógica*. Recuperado de <http://www.redtalento.com/Articulos>.
- García, M. J. (2005). La discapacidad hoy. *Intervención psicosocial*, vol. 14. México: Redalyc, 245-253.
- Gergen, K. (2001). *Psychological Science in a Postmodern Context*. Recuperado de www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1. Agosto 18 de 2011.
- (2007). En Estrada, M. y Díazgranados, F. (comps.). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes/Departamento de Psicología-CESO.
- (2010). *Talks about Social Construccionism (Conversación sobre Construccionismo social)*. Recuperado de <http://www.taosinstitute.net/theoretical-background>
- y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Herrero, L. (2007). *Competencias cognitivas y posibilidades de desarrollo en la educación básica: Material de discusión del taller*, 5 de octubre de 2007, sede ISIDM, Guadalajara, México.
- Méndez, R. y Faviel, M. (2008). Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, CUCS/Universidad de Guadalajara, 71-75.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/Ediciones Morata.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Versión completa. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, abril de 2001.

- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29. Lecturas del Curso: Educación Inclusiva. Programa de Formación Continua 09/10. SEP/SNTE, 2009.
- Paz, S. E. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Educación*, 10 (33), 347-356.
- Rodríguez, A.; Sánchez A. M. y Rojas Ch. B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Revista de Investigación y Posgrado*. 23 Venezuela, 349-381.
- Saban, V. C. (2009). Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 52. Madrid: Ministerio de Educación/OEI. En línea Ago <http://www.rieoei.org/rie52a10.htm>
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden?* Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Salas, A. R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schutz: apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía*, 15, Universidad de la Rioja, 167-200.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Recuperado de <http://uabc.mx/vol13no.1>.
- Valdés, A. M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6, 193-208.
- Vigotsky, L. (1995). *Funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, vol. III*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2001). *Vigotsky y la función social de la mente*. Barcelona: Paidós.