Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VII

Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
José de los Santos López Córdova
COORDINADORES

TABASCO
Trabajar para reconstruir
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Organización de Gestoría y Asesoría Social de Tabasco A.C.
GESTORÍA Y ASESORÍA
Educación Especial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Secretaría de Educación del Estado de Tabasco
Coordinación de Educación Especial

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VII

Dr. José Narro Robles
RECTOR

Dr. Sergio Cházaro Olvera
DIRECTOR

Mtro. Fernando Herrera Salas
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Biól. Ángel Morán Silva
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez
SECRETARIA DE PLANEACIÓN Y CUERPOS COLEGIADOS

Lic. Eliseo Venegas Alvarado
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

MC José Jaime Ávila Valdivieso
COORDINADOR EDITORIAL

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Secretaría de Educación del Estado de Tabasco
Coordinación de Educación Especial

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VII

AUTORES COORDINADORES
Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
José de los Santos López Córdova

COLABORADORA DE LA EDICIÓN
Emilia Adame Chávez

RESPONSABLE DE LA EDICIÓN
MC José Jaime Ávila Valdivieso
FES IZTACALA, UNAM

2010

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VII

Primera edición: 2010
11 de mayo de 2010

D.R. © 2010 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510,
México, Distrito Federal.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Av. de los Barrios N.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,
CP 54090, Estado de México, México.

ISBN 978-607-02-1371-7

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin
la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO
MC José Jaime Ávila Valdivieso
CUIDADO DE LA EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

DG José Alfredo Hidalgo Escobedo
PRELIMINARES, DISEÑO EDITORIAL Y FORMACIÓN

DG Elihú Gamboa Mijangos
DISEÑO DE PORTADA

Impreso y hecho en México.

CONFERENCISTAS MAGISTRALES

Zardel Jacobo
México

Nicola Cuomo y Alice Imola
Italia

Alfredo Jerusalinsky
Argentina

José de los Santos López Córdova
Nilda de la Peña
Georgina Jiménez Ravelo
México

Carlos Skliar
Argentina

AUTORES DE PONENCIAS

Adriana Cruz Hernández
Adriana Pérez Carreón
Alfonsina Angelino M.
Allan Rocha Damasceno
Angélica Tobón
Carolina Roseta Sánchez
Caroline da Silva Barcellos
Celso Rivera Juárez
Débora Felício Faria
Dora Leal Rosa
Doris Castellanos Simons
Elcie F. Salzano Masini
Eliana Medina
Ermila Luna Vara
Fernanda Keli Pereira
Filipe H. Carijó
Francisco Almanza Suárez
Gabriela Aldana González
Gabriela López Aymes
Gisela Paula Silva Faitanin

Iduina Mont´Alverne Chaves
Isabel Cristina Mejía
Isabele Reginato de Araujo
Jaqueline Leite Vaz de Barros
Jorge F. Melgar
José Luis Canto Ramírez
Juan Clinton Llerena Jr.
Lady Meléndez Rodríguez
Liliana García Gómez
Liliana Rendón
Liliane Ribeiro Moreira
Ma. Angélica Valladares
Ma. Antonia Reyes Arellano
María Clara de Almeida
María Eugenia Almeida
María Eugenia Espinoza Téllez
María Helena Cabral de Almeida Cardoso
Martha Huerta Cruz
Miguel Ángel Garcia Bordas
Mónica Leticia Campos Bedolla
Mónica Moctezuma
Myriam Ramírez
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Nelma Alves Marques Pintor
Patricia Bertachini Bissetti
Rosana María do Prado Luz Meireles
Rouseane da Silva Paula
Santiago Roger Acuña
Silvia Laura Vargas López
Theresinha Guimarães Miranda
Valdelúcia Alves da Costa
Vanessa de Aguiar Menezes
Vera Regina Pereira Ferraz
Virgínia Kastrup

RECONOCIMIENTO ESPECIAL

El v Encuentro Internacional “Pensar(se) la inclusión” organizado por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIIE), en esta ocasión con la participación de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, a través de la Coordinación de Educación Especial, pasó una serie de circunstancias climatológicas (mencionadas en el prólogo), lo que obligó a que cambiara de sede en el último momento, con todo lo que esto conllevó. Es por ello que no podríamos editar el libro sin dejar constancia del reconocimiento especial a aquellas personas que detrás de cámaras y bambalinas, con su arduo e incansable trabajo, con su compromiso, cariño y amistad, hicieron posible que el v Encuentro se llevara a cabo con el éxito con el que resultó, así que en estas hojas va nuestro más profundo agradecimiento a cada uno de ellos:

Equipo Tabasco
Alberto Mota de la Rosa
Lourdes García Beulo
Teresa Iglesia Ruiz
Claudia Vázquez Martínez
Crisanta Rodríguez Félix
Martha Elena Lanestosa Martínez
Claudia de la Rosa Romero
David Arturo León Vázquez
Ma. Hortensia Mijangos Cortés
José Manuel Álvarez de la Cruz
Georgina Jiménez Ravelo
Paola Lisset Vargas Ochoa
Lorena del C. Alfaro Vázquez
Tila Esperanza Arévalo Campos
Leticia Jiménez Oliva
Fermín García Leyva
Nicté Ha Martínez Mijangos

Equipo UNITEC
Alejandra Neri León
Ana Laura Flores Bracho
Andrea García Martínez
Julia Guadarrama Alanís
Karla Paola López M.
Ma. del Carmen Cuevas R.
Neyra A. Vargas Serrano
Sandra Chávez Osada
Sthepany Torres Maya

Equipo México DF
Amanda López
Elizabeth Sánchez
Emilia Adame Ch (Quintana Roo)
Ermila Luna Vara (Morelos)
Giannin Mateos Papis
Julieta A. Alvarado
Lourdes Gálvez
Maribel Paredes
Martha Huerta (Tlaxcala)
Mónica L. Parra
Mónica L. Campos (Querétaro)
Nora H. Rodríguez
Nora García D. (Quintana Roo)

Equipo UAEM-Morelos
Adriana Hinojosa Luna
Diana Osiris Quintana Berrún
Leticia Adonai Alpuche Sánchez
Luis Manuel Hernández Correa

Equipo UCI
Cynthia Méndez Tapia
Gema Lizbeth Montoya Ortiz
Jessica Pérez Afanador

UNIMEX
Ana Isabel López Solórzano

Equipo FES Iztacala

Ana Laura Ordóñez G.
Antonio Hernández Ortiz
Carlos Luis Flores Ríos
Christian González R.
Christian Thalía Ozeguera
Diana Angélica Ramos J.
Elizabeth Flores Pérez
Eloísa Montoya Aguilar
Gabriela Vega González
Grisel Anahí Gutiérrez G.
Guillermo Alberto Ramírez
Irma Corral Reyes
Iván Pozos Pedraza
Jacqueline M. Beristain R.
José Alan Romero Salazar
Joselin Matamoros Muñoz
Karina Mendoza Cambray
Laura Álvarez Zamorano
Laura Yeraldin Martínez T.
Liliana Farías Rubio
Lucía Guerrero Sánchez
Mariana Rodríguez López
Mauricio García Aguillón
Mónica Juárez Ocaña
Omar Ignacio Ochoa Rico
Perla Sandoval Alamilla
Rocío Chávez Posada
Susana Karina Ríos R.
Teresa Farca Luna
Viani Vargas Sánchez
Víctor Ml. Hurtado Arteaga
Victoria Joana Olandez L.
Victoria Manzano Corona
Viridiana Anahí Morales S.

Índice

Prólogo I
Prefacio III

Conferencias magistrales

Senderos hacia los itinerarios subjetivantes de la diferencia 1
Zardel Jacobo

Un recorrido hacia la emoción de conocer y el deseo de existir Un escenario de alrededor de 30 años desde el punto de vista de la Pedagogia Especial 13
Nicola Cuomo y Alice Imola

¿Cuáles son las condiciones previas para una verdadera inclusión? 22
Alfredo Jerusalinsky

El acompañamiento metodológico conjunto desde el asesoramiento técnico pedagógico: una experiencia 47
José de los Santos López C., Nilda de la Peña y Georgina Jiménez R.

De la razón jurídica a la pasión ética –a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad 69
Carlos Skliar

Temática 1 89
Propuestas alternativas/transformación de las prácticas en integración/inclusión

Educación especial: entre la inclusión educativa y la marginación social 91
Francisco Almanza Suárez y Adriana Cruz Hernández

O projeto eide – espaço integrado de desenvolvimento e estimulação. Uma estratégia de criação de um atendimento educacional para alunos com deficiência 105
Nelma Alves Marques Pintor, María Helena Cabral de Almeida Cardoso y Juan Clinton Llerena Jr.

La práctica docente ante el trastorno del déficit de atención en educación primaria 119
Martha Huerta Cruz

¿Cómo favorecer el desarrollo emocional en niños y niñas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes? 131
Gabriela López Aymes, Santiago Roger Acuña,
Ma. Antonia Reyes Arellano y Doris Castellanos Simons

Motivación y autorregulación en los estudiantes con DATH. Nuevos aportes de la Neuroimaginería 149
Lady Meléndez Rodríguez

Inclusão: uma realidade possível 167
Liliane Ribeiro Moreira

La importancia del trabajo con el cuerpo en el proceso de inclusión educativa 178
Carolina Rosete Sánchez

Temática 2 195
Nuevos enfoques:
Diversidad/ alteridad/ experiencia/ conversación/ hospitalidad/ convivencia/ concernimiento en la educación

Adaptação para o tato de obras de artes plásticas: Uma reflexão sobre estratégias inclusivas 197
María Clara de Almeida y Filipe H. Carijó

Adversus *diversidad* 211
Alfonsina Angelino M. y María Eugenia Almeida

Los niños y niñas con y sin discapacidad en el proceso de integración; ¿y qué con su subjetividad en el vínculo social con los "otros"? 219
Mtra. Mónica Leticia Campos Bedolla

Tres enfoques discursivos en torno a la integración en la diversidad 239
José Luis Canto Ramírez

Proceso formativo y construcción de la dimensión identitaria en sujetos con discapacidad visible y evidente. SCDVE 253
María Eugenia Espinoza Téllez

Práticas artísticas e produção de subjetividade: O trabalho numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual 267
Virgínia Kastrup

Temática 3 283
Experiencias sobre procesos de integración/inclusión: escuela, familia, comunidad, redes de apoyo, arte, deporte y trabajo

Desvendando as vozes escondidas a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa com pais e responsáveis no Brasil 285
Jaqueline Leite Vaz de Barros y Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no curso de Pedagogia da universo/são gonçalo/rj 301
Débora Felício Faria

Experiências sobre processo de inclusão na escola 317
Vera Regina Pereira Ferraz

Un acercamiento etnográfico a la relación entre cultura escolar e inclusión: la experiencia de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de San Miguel Teotongo, Iztapalapa 329
Liliana García Gómez y Gabriela Aldana González

A educação de surdos: Uma experiência inclusiva na Escola Municipal Paulo Freire –Brasil 345
Rosana María do Prado Luz Meireles

A escola inclusiva para o estudante com deficiência: depoimentos e lembranças 363
Theresinha Guimarães Miranda, Dora Leal Rosa y Miguel Ángel García B.

El sordo y la escritura 377
Jorge F. Melgar y Mónica Moctezuma

"Programa dialogando": formación de maestros para la inclusión 391
Vanessa de Aguiar Menezes y Allan Rocha Damasceno

Impacto de la inclusión de los alumnos con discapacidad sobre las actitudes y opiniones de los maestros regulares 405
Adriana Pérez Carreón

Acceso a la educación superior para personas sordas 423
Liliana Rendón, Myriam Ramírez, Eliana Medina, Isabel Cristina Mejía y Angélica Tobón

Alteridad, déficits y desubjetivación del sujeto 439
Ma. Antonia Reyes Arellano

Inclusión: mito o realidad 451
Celso Rivera Juárez

Alicerces para a inclusão:Análise de depoimentos de mães e de profissionais de crianças com deficiências múltiplas incluindo deficiência visual 467
Elcie F. Salzano Masini, Fernanda Keli Pereira, Patricia Bertachini Bissetti

La evaluación, proceso fundamental en la intervención temprana 487
Silvia Laura Vargas López y Ermila Luna Vara

Temática 4 507
Políticas nacional e internacional sobre integración /inclusión

Políticas públicas de educação no Brasil: experiências dos professores na escola inclusiva 509
Valdelúcia Alves da Costa, Caroline da Silva Barcellos, Gisela Paula Silva Faitanin e Isabele Reginato de Araujo

Políticas públicas en educación: formación de maestros e inclusión en Brasil 525
Valdelúcia Alves da Costa

O Colégio Universitário Geraldo Reis no Rio de Janeiro/Brasil: A educação inclusiva em processo 541
Iduina Mont´Alverne Chaves

Longevidade, educação e sentido da vida –a inclusão da pessoa idosa no sistema educativo 557
Rouseane da Silva Paula

Panorama de la discapacidad en la educación superior chilena 573
Ma. Angélica Valladares

PRÓLOGO

"Las dificultades están hechas para estimular y no para quitar el ánimo. El espíritu humano debe fortificarse en la lucha".
William Channing

"Pensar (se) la inclusión" fue la idea que nos reunió en el v Encuentro Internacional, organizado una vez más por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIIE), en esta ocasión con la participación de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, a través de la Coordinación de Educación Especial. Un encuentro *sui géneris* porque por circunstancias climatológicas sucedidas en el estado sede, se realizó dos veces, en dos sedes distintas, ocasionando esto un doble esfuerzo, pero a la vez nos permitió comprobar la solidez de la filosofía que guía a todos los integrantes de la Red, a quienes la adversidad los hizo más fuertes para continuar con la responsabilidad social que exige la inclusión de la diversidad. Responsabilidad que nos obliga a continuar promoviendo espacios de reflexión e intercambio de experiencias con el único afán de generar en la sociedad una cultura de la inclusión.

El contenido de este libro es producto del ejercicio de documentar lo no documentado en torno a reflexiones y experiencias acerca de la inclusión social, educativa, familiar y laboral. No se trata de abordar la inclusión desde un punto de vista conceptual. Porque para referirnos al significado de inclusión señala Skliar "tendríamos que ver qué boca dice "inclusión" y no tanto qué dice la palabra inclusión" haciendo referencia una frase de Nietzshe: "la palabra depende de la boca que las pronuncia"[1]. (Skliar, 2009). Por otro lado Meléndez señala: "…l*a inclusión,* responde a un concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país podamos ejercer nuestros derechos y gozar de una vida con calidad; accediendo *equitativamente* al espacio de las

1 Friedrich Nietzsche. *Todos los aforismos*. Leviatán: Buenos Aires, 2003.

oportunidades (Meléndez, 2002). Lo que si dejamos en claro es que la boca de la RIIIE señala que Pensar-se la inclusión es valorar la diversidad humana y al mismo tiempo aceptar y respetar las diferencias individuales, lo cual nos permite aprender a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales para todos. “Pensar-se” la inclusión es un término que nos involucra a todos y a cada uno en torno a un solo sentido, en torno a una sola aspiración: la no exclusión, la no exclusión de las diferencias.

Las cuatro líneas que conforman el contenido del libro expresan el cómo se ha venido viviendo y construyendo la cultura y las concepciones de la inclusión.

1. Propuestas alternativas/transformación de las prácticas en Integración e Inclusión Educativa y Social.
2. Nuevos enfoques: Diversidad/ alteridad/ experiencia/ conversación/ hospitalidad/ convivencia/ concernimiento en la educación.
3. Evaluación sobre los procesos de integración o inclusión educativa: logros, retos, perspectivas y propuestas.
4. Políticas nacionales e internacionales sobre integración/ inclusión.

En suma, se da cuenta de los avances y retos de la educación, de las agendas políticas en discusión a nivel nacional e internacional. Se recupera el espacio donde se dan a conocer las experiencias, ya que al escribir sobre ellas, compartirlas con los otros, se logra establecer el diálogo en torno a cómo se puede seguir haciendo realidad el trabajar con los “otros” y para los “otros” y con nos-otros; ser un equipo, sin perder nuestra individualidad. Mejor aún se recuperan las ideas o actitudes enriquecidas para trasladarlas a los espacios donde el ámbito de educación especial que “atiende” a la discapacidad es un gran “laboratorio” viviente, una gran oportunidad para el estudio del tejido de relaciones que se producen y sus efectos y afectos, de ver cuál es la manera de aprender de la persona, su propia experiencia de vida desde la diferencia y no desde el intento de aproximación de lo simétrico, de la norma.

José de los Santos López Córdova
Villahermosa, Tabasco, México

PREFACIO

Parafraseando a Bataille:
El principio de lealtad al prójimo es la ley
y principio del lenguaje.[2]

"Pensar-se la inclusión", tal el título que dimos a nuestro V Encuentro Internacional de la Red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración Educativa[3], realizado del 13 al 15 de noviembre de 2008 en el Distrito Federal con la participación de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, a través de la Coordinación de Educación Especial a cargo de nuestro querido José de los Santos López y todo el magnífico equipo de Tabasco[4] que pudo hacerlo posible. Muy atinadamente señala José de los Santos que este evento replicó en dos versiones, en doble esfuerzo y en experiencias inolvidables que ratificaron la cohesión y compromiso de todo el equipo, a pesar de las graves adversidades que parecían ponerse en contra de la concreción del Encuentro.

¿Porqué el título ***Pensar-se la inclusión?*** A primera vista pareciera que nadie puede negar la propuesta de Inclusión y mucho menos ante el telón de fondo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual especifica en su artículo primero: ***Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.***

Quizás ya desde esta definición es pertinente el ***pensar*** algunos puntos:

2 Bataille, G.; El Erotismo. Edit. Tusquets, quinta edición, Barcelona, 1988, p. 263.

3 Esta Red se encuentra adscrita al subproyecto: ***Estudio Nacional sobre Integración Educativa: Problemas, Prácticas y Perspectivas*** dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

4 Véase agradecimiento a todos los colaboradores, en la pág. IX

1. Si todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, ¿qué es lo que hace la desigualdad, la discriminación y la ausencia de derechos para ellos?
2. Si todos los seres humanos están dotados de razón y conciencia, ¿qué ocurre con aquellos sujetos cuya razón y conciencia resulta comprometida? Predomina un saber legitimado e instituido que define al ser humano desde esta perspectiva de razón y conciencia y con ello mismo se funda, entre otras, las nociones de "discapacidad mental" y la "psicosis". ¿En qué condición existencial quedan entonces las personas definidas en estos rubros?
3. *¿Por qué se pone como **"deber"** el comportarse fraternalmente los unos con los otros? ¿Cómo se logra este **deber?** **¿**De qué tipo de deber es: jurídico, ético, moral?*

Si iniciamos con el tercer punto como lo nodal para la integración e inclusión, es precisamente por el recordatorio ético del comportamiento fraternal, esta lealtad al prójimo que la Declaración Universal de los Derechos Humanos hizo necesaria después del holocausto, en donde se cometió quizás el mayor crimen de lesa humanidad: el crimen de Caín, que desde los orígenes de la historia del hombre no deja de repetirse. El holocausto puso en evidencia la perversión de los principios de la Ilustración y así dio al traste con el "*último mito productivo de Europa*[5]": el mito de la razón como principio universal salvador del hombre. Los hombres transgredieron el principio de la afirmación de la vida para desatar la destrucción y el aniquilamiento, y no lo hicieron precisamente hombres sin razón o sin conciencia, sino con la seriedad más profunda de la razón, la razón soberana de empoderamiento del principio de la ***negación del prójimo*** que Sade estipuló como profeta del porvenir del *oprobio del siglo xx*[6].

Posiblemente se nos presente muy remota o exagerada la conexión del holocausto con la proclamación de la integración educativa, o la inclusión, pero quizás, como dice Heidegger, este presente "es más difícil de entender que el pasado"[7]. De ahí la relevancia del ***pensar***, de

5 Kertész, I.; ***"Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura***", Edit. Herder, Barcelona, 1999, p. 54.

6 *Idem*, p. 53.

7 Heidegger, M.; Lógica. Lecciones de M. Heidegger (semestre verano 1934) en el legado de Helene Weiss; Edit. Anthropos, Madrid, 1991, p. 53.

repensar nuevamente la historia de la constitución de nuestros paradigmas y saberes, tal la tarea. ¿Qué es la historia? ¿Lo sido?, ¿lo que ya fue?, si el holocausto ya fue, y ya ha sido, porqué relacionamos el movimiento de la integración a partir de los Derechos Humanos? Retomamos en este V Encuentro la idea poderosa del ***Pensar*** de Heidegger, para reformular si los paradigmas de la Integración Educativa y de la Inclusión son parte de una secuencia temporal de evolución, progreso y avanzada de la historia o quizás simplemente están encubriendo una proyección de futuro desde el pasado que sigue vigente y presente.

Como nos recuerda el filósofo de la Selva Negra. "La historia no es secuencia de acontecimientos (idea de linealidad de sucesos)… el presente alcanzado históricamente es el punto de orientación para el acontecer histórico pasado. El tercer ámbito del tiempo, el futuro, le pertenece a la historia…"[8]

Y así marca y recalca: "Lo pasado no es lo que está en tren de pasar, sino lo que desde antes todavía permanece, lo que está siendo aún desde el antes, esto es, lo sido…El futuro es algo determinado a partir de lo que es desde lo sido anteriormente. Y lo que es, es determinado desde el futuro[9].

Así entonces con relación a la integración e inclusión, ¿que será eso del pasado, de lo sido que ha sido previamente lanzado en dirección al futuro, que es esa determinación que le adviene a los sujetos denominados "con discapacidad"?

¿Qué aconteció?, ¿cómo fue que se estableció una figura de separación que determinó la línea de exclusión de unos sobre otros y que sigue determinándolos como algo separado que por ello el término refiere a integrar, a incluir? ¿Ya pasó o no ha pasado? Tal parece que algo previo lanzó en dirección del futuro el advenir de ciertos sujetos al campo de la discapacidad, eso se mantiene en este presente en que vivimos, este futuro proyectado los alcanzó.

Si pensamos sobre esta determinación del *acontecer*, habrá que intentar dar una respuesta, o las que sean necesarias para hacernos responsables de dicho acontecer y con ello intentar que nuestra relación para con el tiempo se transforme e interrumpamos la determinación de la exclusión. Tal como Merleau-Ponty señala: "…el suceso

8 *Idem*, p. 57.
9 *Idem*, p. 59

fundador de la historia instituye un afuera, un dominio del que no se puede, en realidad, salir: "Una vez entrado en ese extraño dominio, no se ve cómo podría ser cuestión de salir"[10]. El afuera demanda la pregunta por el adentro. Lo abierto y lo cerrado, entrar y salir, en otras palabras el yo y el otro.

Si como expresa Heidegger: "La relación con el otro es sociedad, origen del entre-otros, del ser entre otros, y también del ***ser-separado***, es ya más que el ser-Uno. ...este ser entre dos es lo humano, lo espiritual", implica que: "… el yo no sólo es un yo-mismo, sino también un tú-mismo y un nosotros-mismos, en el momento en que el hombre es un sí-mismo ya está pluralmente en pertenencia con los hombres –consigo-mismos y entre sí". En este orden de ideas, si el yo mismo es un tú, un nosotros, se puede estar en pertenencia o en exclusión con los otros. ¿Qué define la condición de exclusión-separación?

Tal pareciera que la discriminación y separación realizada sobre los sujetos denominados actualmente con "discapacidad" implicó, parafraseando a Assoun[11], un encuentro "bruto y brutal" con algunos acontecimientos que fijaron una discontinuidad vital con el resto de los hombres, quizás la formulación de la "normalidad" involucró como acontecimiento "de-simbolizante": la anormalidad. Instituida la anormalidad no se permitió más, que algunos hombres asegurasen su continuidad vital con el resto de los hombres y procreó múltiples formas, nombres, figuras, imágenes. Ello connotó un desgarrón en la constitución de subjetividades de diversa índole. Una implosión sorda, callada, requirió de un dispositivo para su manufactura. Al respecto Foucault plantea como: "…una red, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no dicho, éstos son los elementos del dispositivo" [12].

Tarea compleja ésta la del Pensar(se) la Integración/Inclusión requeriríamos de deshilvanar el tejido del conjunto heterogéneo para desentrañar cómo se fue constituyendo la desigualdad, la inequidad, la suspensión de la dignidad y derechos de las personas denominadas con "discapacidad"; cómo desde los enunciados científicos de

10 Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido***,** Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003, p. 514-515.

11 Assoun, P. L.; *El Perjuicio y el Ideal*, Nueva Visión, 2001.

12 Foucault, M.; Saber y Verdad, Edit. La Piqueta, España, 1984.

la razón y la conciencia derivaron las terapéuticas de rehabilitación e instrumentalización a la normatividad; y finalmente como todos estos mecanismos rompieron el pacto de convivencia y de la ética de la fraternidad.

Quizá lo más drástico pueda ser que el discurso positivo de la integración e inclusión provenga del disimulo y la mirada de soslayo a lo soterrado de la discriminación, que el mismo término la confirma y afirma.

Este volumen intenta, sin que lo logre del todo, llevar la mirada hacia atrás, seguir en el errante camino del pensar heideggeriano, el único posible, e intentar de una vez por todas girar los hilos del destino y tejer, así sea, como la incansable Penélope.

Para Pensar(se) la Integración/Inclusión, para intentar mirar hacia atrás no estuvimos solos, y las colaboraciones como ha sido en cada Encuentro fueron muy valiosas y enriquecedoras para la reflexión. El reto siempre viene cuando debemos editar el libro como resultado del encuentro y no cabemos todos en el mismo, ¿cómo dejar las palabras de algunos sin publicar? ha sido de las preguntas más difíciles de responder, para lo cual agradecemos infinitamente a todos los revisores de los trabajos. Se tomaron decisiones conjuntas resultado de las cuales se presenta ahora un libro con 5 Conferencias Magistrales y 33 trabajos de las mesas simultáneas respetando las temáticas que abordamos en el encuentro. Prepárese el lector a Pensar(se) la diversidad a partir de las diferencias enriquecedoras que conforman este volumen: 60 autores de 7 nacionalidades. El libro es completamente bilingüe: en español leeremos aportaciones de autores de México, Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile e Italia, y en portugués leeremos 13 trabajos de colaboradores brasileños

Adentrarnos en estas páginas de saberes compartidos es una aventura que no debe dejarse para después, los temas abordados son de una diversidad y relevancia fundamental. Pensar(se) la integración/inclusión desde las más disímiles visiones: los alumnos con discapacidad, los alumnos sin discapacidad, los alumnos con aptitudes sobresalientes, los alumnos con TDAH; los alumnos de la educación infantil, en la educación básica, en la universidad; los profesores de diferentes niveles educativos, los padres y las madres, los servicios educativos, las instituciones como tales, la política y su puesta en práctica. Experiencias, investigaciones, reflexiones, revisiones conceptuales y filosóficas, no hay un artículo igual a otro, no hay una repetición del tema por

el tema mismo, la diferencia es precisamente el rasgo identitario de este volumen. Esperamos lo disfruten tanto como nosotros al presentárselo.

Blanca Estela Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Zardel Jacobo[1]

SENDEROS HACIA LOS ITINERARIOS SUBJETIVANTES DE LA DIFERENCIA

"Cierta sordera a los significados lingüísticos
ha tenido como consecuencia un tipo de ceguera
ante las realidades a las que corresponden"[2]

Para dar inicio a esta presentación retomo de la ponencia de mi compañero José de los Santos López los párrafos siguientes:

Se requiere de "recuperar nuestras ***experiencias***, que hablen nuestras ***experiencias*** y que le podemos dar un valor a nuestras ***experiencias***…"

"Lo anterior nos lleva a revisar el currículo, que plantea la necesidad de que el alumno trabaje sobre la significación de su práctica a través del ***diálogo*** interno, tratando de ***recuperar la trama de las relaciones***, asumiendo un sentido e identidad sobre el significado de las diferentes dimensiones. Todo esto nos llevaría a la ***reflexión*** de ¿qué se está haciendo?, ¿cómo lo están haciendo? y reflexionar sobre una posible reorientación del trabajo en función de nuestras ***experiencias"***[3].

La palabra experiencia, trama de relaciones y reflexión serán consideradas desde la ética de la fraternidad que Levinas propone. ¿Qué entendemos por experiencia, por reflexión y por la trama de relaciones?

De la domesticación de la formación y del quehacer de las prácticas

Nos parece que hay una domesticación simbólica en donde el orden y la realidad se asumen desde ciertos discursos que predominan en la formación y prácticas que realizamos los profesionales de diversas disciplinas del campo educativo. Prevalece y domina un

1 Presidenta de la RIIE, UIICSE, FES IZTACALA UNAM.

2 Arendt, H.; *¿Qué es la política?* Edit. Piadós, ICE/UAB, Pensamiento contemporáneo, 2001, p.12.

3 José de los Santos López Cordova *et al.*; El acompañamiento metodológico conjunto desde el asesoramiento técnico-pedagógico: Una experiencia, presentado en el V Encuentro Internacional Pensar(se) la Inclusión. 13 al 15 de noviembre de 2008; Hotel Del Prado, Cd. de México, D. F.

acercamiento a la condición humana a partir del sujeto pensante, del sujeto de razón; razón que siempre aparece dándole al hombre un carácter de bien, que puede aproximarse a las realidades y prácticas desde este bien como ser cognoscente que lo puede llevar a su realización y máximo potencial, a una convivencia, a un buen entendimiento entre los hombres, a su libertad y superación y así ir subiendo un peldaño más en el orden del progreso, de la superación.

Y para señalar el apuntalamiento al progreso es necesario que los paradigmas educativos emergentes encuentren fallas, incompletud, tropiezos, equívocos del pasado y del presente para que puedan ser enarbolados nuevos discursos o paradigmas que corrijan, o resuelvan el pasado que de alguna manera se encuentra vigente en el presente.

Como dice Herrera: "Que sospechoso se vuelve este hombre ecuánime, lúcido, protagónico, decisivo, libre"[4].

En palabras de una docente de la ENE[5], se expresa de la forma siguiente:

> He sido protagonista y soñadora de varias de las reformas educativas, por las que ha atravesado nuestro sistema educativo, mismas que siempre tienen algo en común: la promesa de que ahora sí vamos a mejorar, de que ahora sí estamos en el camino adecuado, de que ahora sí ... promesas que parten de desdeñar el pasado, de desconocer todo el esfuerzo que se viene haciendo y que habíamos venido realizando los maestros…escasamente se enteran de lo que estamos haciendo, de nuestros sentimientos, nuestras esperanzas y expectativas, de nuestros logros, fracasos y pendientes…

Como dice Levinas: "En la historia transcurrida se ven los efectos del Decir desdichado ya que se dice y se desdice en la práctica"[6].

En las prácticas encontramos las expresiones de los docentes agobiados ante estos nuevos paradigmas, como el de la integración e inclusión, o el de la diversidad cultural, o el de calidad educativa, etc., que suelen dar referencia de sus bondades y que sin embargo, se traduce no en los cambios de las prácticas sino en un abrumante llenado cada vez mayor de papeles, de tal suerte que lo expresan como "el niño de papel", la carrera "magisterial", por puntos, los recursos en

4 Herrera, F. *"La tragedia del deseo en el Zaratrustra de Nietzsche"*, en prensa, FES IZTACALA UNAM, 2008.

5 Nos referimos al documento final de una docente que participó en el "***Taller de análisis de la práctica docente de los asesores en el proceso de recepción";*** realizado en la ENE; de sept. 07 a junio de 08 y cuya reconstrucción está en proceso para su publicación.

6 En Jarén, E.R.; Emmanuel Lévinas: Una revisión crítica en el centenario de su nacimiento; A parte Rei, Revista de Filosofía 48. Noviembre 2006 tomado de internet. http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/page9.html.

función de proyectos, en fin, ustedes le podrán agregar todas las referencias que quieran. Los nuevos paradigmas no se reciben precisamente con júbilo, sino con pesar.

La misma docente se pregunta lo siguiente:

> …por qué siempre mis expectativas, mi forma de enseñanza, mis condiciones laborales, mis satisfacciones y recompensas e incluso mi felicidad deben depender del exterior, por ejemplo del cambio de los planes y programas, o de un "deber que controla mis espontaneidad, mi imaginación, mi ser", o incluso de las disposiciones de las autoridades, o de los recursos e instrumentos, de técnicas, de métodos o recetas, o de ser valorada por los demás, ¿por qué?, tendrá algo que ver con mi formación normalista?.
>
> ¿Y que de las alumnas?
>
> Las alumnas se encontraban en condiciones, de querer ser aceptadas, en querer ganarse un lugar en la institución y con su tutora, por lo cual se anulaban, anulaban su opinión, sus sentimientos, se mostraban sin rostro, sin expresión, sin punto de vista, sin conocimiento, con tal de lograr que se les aceptara como practicantes terminaban imitando, accediendo o reproduciendo lo que hacía su tutora o lo que solicitaba la institución.

Hacia una pedagogía de la experiencia

¿Qué hace una pedagogía de la experiencia?

Implica una interrogación. De la misma docente:

> ¿Cómo construir otra forma de formar, otro espacio subjetivo - objetivo que permita crear y crearnos, inventar estrategias de aprendizaje y de enseñanza mutuos, y que no son las que siempre hemos implementado, y de construir otra forma de ser y de asumir la realidad educativa?

De un espacio para la reflexión se llega a algunas consideraciones a decir de algunas voces docentes:

> …puso en mí la semillita de descubrir …fui recuperando la necesidad de escribir y a través de ello recuperar esos saberes escondidos, en los cuales ya no reflexionaba, en descubrir que en educación todavía hay mucho que documentar, este espacio…me permitió vislumbrar en los diferentes escritos tanto personales como lo de los compañeros, la riqueza de conocimiento que se ha adquirido y que se desvanece en el aire…entre México y España …también tenemos algo en común tristemente … y es la dificultad en aceptar el compromiso y el reto de la atención a la diversidad en los mismos espacios, lo cual genera exclusión.
>
> Creo que con este ejercicio comienza un ciclo de escritura reflexiva y analítica de mi práctica docente, asumiendo compromisos pendientes.

A decir de otra voz:

Permitirme construir este espacio de replanteamiento de mi ser docente, y de compartirme y descubrirme a través de los otros, proceso que lo fue convirtiendo en un "nosotros", al asumir lo que somos y lo que vamos construyendo como docentes de la normal de especialización.

Por ello poco a poco he tenido que enfrentar a mí misma, retomar mis tristezas, mis fracasos y frustraciones y analizar mis logros, hasta encontrar en mi formación un pensamiento que me ha llevado a ser y hacer de determinada manera, (requiero) construir y realizar un proyecto de vida, con otros pilares, con pérdidas, miedos , angustias y sin certezas; Tomo aire, y vuelvo a intentar otro viraje a mi acompañamiento, ahora sin la enorme necesidad de enseñar algo, sino con la idea de contribuir en una formación.

A partir de esta voz, ¿será que requerimos más de una Ética con mayúscula que de paradigmas conceptuales? El quehacer docente requiere un espacio que recupere un decir nuestro, el de nuestras personalizadas experiencias, que hablen nuestras experiencias y que le podemos dar un valor a nuestras experiencias.

Hacia una ética de la fraternidad o de la relación agonística del itinerario subjetivante del hombre

Ante una pregunta que Herrera[7] se plantea a partir de Nietzsche vale la pena detenerse: ¿Porqué será que las teorías psicológicas - yo añado pedagógicas y educativas en términos generales- han excluido la condición moral, el carácter contradictorio, el conflicto incesante y el sufrimiento como sustancial al ser humano? ¿Porqué erradicaron el enigma, el abismo, el desasosiego?; o si lo consideraron, ¿Porqué fue enmarcado desde un discurso de patologización, del ámbito de la clínica psiquiátrica?

Señala este autor que la ética para Nietzsche requiere abordar una analítica del hombre como una ***relación agonística***, en la que el cuerpo, no la conciencia, toma un lugar destacado; no como cuerpo idealizado, sino cuerpo habitado por el dolor, el sufrimiento, por pasiones que lo interrogan y lo ponen en suspenso.

Nietzsche introduce otra clínica de lo humano, como constitucional. Al no "escamotear la pulsión" la metáfora de la analítica instrumental se vislumbra como "una mesa de disección, con sus cuchillos y pinzas". Al abordar la pulsión como entrada de acceso al mundo,

7 Herrera, F. (*op. cit.*) p. 24.

primer tiempo de la constitución subjetiva, este originario del itinerario subjetivante, hará marca, "cuerpo en el enunciado"; lo intelectual será un segundo tiempo en la constitución "…las pulsiones llegan siempre más rápidamente y el juicio sólo se presenta después de un fait accompli".

Considerar al sujeto desde la lógica del itinerario subjetivante involucra una subversión de las formas de formación y del quehacer profesional. Cuándo se ha considerado:

La enfermedad, la soledad, el pesimismo, la decepción, la voluntad de poder como "forma de afecto primitiva, que todos los otros afectos son sólo configuraciones suyas", el eterno retorno, la voluntad de lo trágico; todo eso es lo humano, lo demasiado humano. El carácter de lo moral es retomado como el trayecto de los errores "del error de la responsabilidad….error del libre albedrío". Se trata más bien del errar, del deambular por el mundo, de la errancia, del recorrido y del vagabundeo, de nuevo el retorno de la soledad como lo originario.

Y de esta soledad originaria sólo el otro nos salva desde una llamada a la existencia, a la vida, a la salida del abismo. Sin embargo, lo originario persiste así como el deseo de conjurarlo. La única manera de conjurarnos del abismo implica la ***ética de la fraternidad*** que propone Levinas.

La fraternidad es la única posibilidad de afirmar la vida, mi vida a través de la del otro, por ello se requiere del convivir. El convivir demanda transvalorar, subvertir el individuo de la modernidad, ese individuo, trazado por Sade como el hombre soberano, el que se piensa y actúa por él, se cree que todo lo puede, que todo se vale a costa del otro, y por encima del otro, expresión de los valores del éxito, del logro a través de la competitivad que me permite convertir al otro en rival, o en un extraño, un anónimo y de ahí a la indiferencia, porque el otro se vuelve un diferente, ajeno, lejano, ausente.

La ética del Bien requiere el reconocimiento de una "diferencia como no-indiferencia para mantener en el horizonte que construye lo humano la presencia de aquél que es diferente, que se sale de nuestro paradigma, que es auténtico otro que yo. Con este otro que yo se intenta construir un nosotros, la responsabilidad del otro y por el otro implica asumir mi propia libertad y responsabilidad ante la vida, mi vida y la del otro, los otros, esos otros semejantes y ajenos, sobretodo

los “ajenos” ya que su ajenidad es la puerta de entrada a mi propia ajenidad, mi propia falta en ser, mi alteridad, la alteridad constituyente por el vínculo humano.

La transvaloración de los principios de la Revolución Francesa implicarían: una igualdad entre seres precarios, una libertad negativa, un responsabilizarse con y ante el otro y ello lleva al principio universal de la fraternidad como la instauración de nuevo del lazo social, la relación con el otro, abrirse al otro con los riesgos que implica el inexorable desencuentro. Así casi se podría anunciar el circuito del encuentro y desencuentro con el otro, la apuesta por lo imposible sabiendo que no hay garantía ni del otro, ni en mí. Porque el reclamo incesante es la no respuesta del otro, el otro no responde, o bien se me reclama el no estar a la altura de lo esperado.

Esta ética de fraternidad implica el apunta a una experiencia genuina, ir de lo mismo a lo Otro, dirigirse a lo Otro. Más que conocer, explicar o entender, se trata de realizar una dirección hacia el otro, implica una ingratitud del ***Otro*** ya que la ***gratitud*** exige un retorno a lo mismo (un mal agradecido, no regresa a lo mismo, se mantiene en dirección a lo ***Otro)***.

Pareciera que requerimos un retorno del movimiento a la mismidad, a lo identitario, (validarme, reconocerme, ratificar mi identidad, evitar lo otro, que se integre a mi entendimiento, mi conocimiento, mi saber), es un volver a la conciencia de mi mismo.

Hacer ***obra*** implicaría un movimiento hacia lo ***Otro***, ir al encuentro de otra ***cosa***, no al resultado esperado, la obra es distinta del cálculo, del juego (reglas, regularidad) de lo previsible. Es ***abrirse*** a un ***por-venir***, algo que ***estaría por venir***; habría una prioridad por el por-venir, algo imprevisible.

Es lo que hemos denominado ***concernimiento***, como el motor y posibilidad de afectar el curso de las prácticas. El ***concernimiento*** es sustancial al proceso, no de “integrar” al otro, sino de ***entrar en relación*** con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Un ***concernimiento*** que implica retomar la dimensión de la ***subjetividad***, como ***el ocuparse con y del otro***, una relación entre los actores que permite enfrentar el ***rostro*** de la diferencia inherente a la condición humana, en donde lo ***Otro***, lo ***Alte***r nunca se convierte en lo ***Mismo***, siempre queda un ***resto*** de enigma, misterio, incógnita, desciframiento.

Así entonces la propuesta por una experiencia genuina requiere una relación con el otro y lo Otro.

La relación con lo Otro

Si pensamos la relación con el otro, ¿en qué pensamos?

Siempre en términos de encontrarnos con lo mismo,

Lo terrible es el desencuentro con la Mismidad, con lo ***Otro*** inasimilable.

Por ello la relación está en posibilidad de **Encuentro** o **Desencuentro**.

Sin embargo en la búsqueda de lo Mismo, en la búsqueda del Encuentro con lo mismo, lo previsible, esperado, tarde o temprano nos encontramos con lo ***Otro***.

La *aproximidad* a la ***alteridad*** implicará reconocer la violencia, lo potencialmente imprevisible, por ello es acontecimiento, por ello es eso mismo, alteridad (alteridad de mi mismidad). Por ello tiene un asomo de muerte, de ausencia, de vacío.

Sin embargo a medida que más obstinadamente se busca la Mismidad, más nos encontramos con la alteridad.

La modernidad consigna por todos los medios el aniquilamiento de la alteridad y produce violencia, más violencia; aterradora violencia, que implica una mayor obsesión por eliminar la alteridad.

Se recomendará la autoestima, certeza de si mismo, valoración al máximo, seguridad; medicamentos para olvidarse de la depresión; comida, comida y más comida para que no falte nada, para llenar el vacío; operaciones, tratamientos y más tratamientos para alcanzar la anhelada figura, sonrisa, esa mismidad idealizada. Préstamos, tarjetas de crédito, todo para el alcance de lo siempre anhelado. La promesa de comunicaciones ininterrumpidas, (celular, con tal de no sentirse solos, la eterna presencia, lo virtual para encontrarse en la eternidad del ciberespacio, espacio sin vacío. Ante la aterradora proximidad del semejante que se vuelve en todo momento una posibilidad de convertirse en un alter (un alien) (divorcios, no poder estar con el próximo, en la casa, en la escuela, en el trabajo), por doquier la soledad gregaria.

El sufrimiento implica la desgarradura de la mismidad. “La superioridad aterradora del Otro-la verdadera altura santa- no es sino el de un rostro desfigurado por nuestro sufrimiento”. ¿Habrá que pensar en

reinstalar el sufrimiento, el desencuentro, es decir la desgarradura de la Mismidad como una posibilidad de porvenir diferente?

Así, el peso del ***concernimiento*** fundamenta toda acción hacia la relación con un ***otro***. Sin embargo la característica de este concernimiento es la desgarradura de la mismidad, la apuesta por una relación que de entrada pareciera difícil, problemática ya que este ***otro*** carga o represente él mismo un significante de lo extraño, no familiar, no semejante, que presenta incógnitas, misterio o temor, y que ha sido constituido históricamente. El concernimiento es el reverso de lo que ocurre ante la indiferencia o desencuentro del, por y con el ***otro***.

Por ello Levinas plantea Levinas señala el terror, la ***alergia insuperable*** por que el ***otro sigue siendo otro***, inasimilable a lo mismo. La apuesta es por atribuirle sentido, y explicación y por tanto subsumirlo al conocimiento, y con ello, eliminar la alteridad. Entonces ¿de qué manera se apalabra esa alteridad insuperble?, ¿Cómo ha sido apalabrada la alteridad en todo el transcurso de la historia?

Conviene reiterar un aspecto central que se develó en las prácticas de la integración educativa:

> "Lo que parece estar en el centro de la problemática es la dimensión del desencuentro con el otro, lo Otro como lo extraño, la imposibilidad del encuentro con la palabra del otro, su sentido, su mundo representacional aparece como inaccesible. Se encuentran cerrados los canales y códigos comunicativos el temor, el miedo, la incógnita. La dificultad en la comprensión, en encontrar un significado"[8].

Eduardo Ruiz Jarén propone[9]: "El acuerdo entre la 'igualdad de condiciones' para la resolución de problemas 'no es suficiente, es más es deficiente, en tanto que el mutuo reconocimiento es siempre producto de la iniciativa del yo, del vencedor, del que lleva orgullosamente la iniciativa, del que tiene la "única" idea de democracia y libertad. Desde la egoidad no podemos dialogar… Habrá que pensar de donde viene el discurso de la integración y de la inclusión, ¿no son una iniciativa desde la normatividad? Que se aproximen lo más cercanamente a ella, que adquieran los beneficios de una normatividad lo más parecida posible. ¿No es recalcar la diferencia y ser indiferentes ante los modos de ser diferente?

8 Ver Evaluaciones Externas, nota número dos de este escrito, y asimismo el artículo publicado en Revista Novedades Educativas No. 210, Buenos Aires, Argentina, julio 2008.

9 *Idem,* p. 7

Senderos hacia una Ética de la diferencia

He aquí algunos senderos no del todo seguros, más bien arriesgados y que sin embargo ameritan tener la oportunidad de probarse, de volver a intentar hoy y siempre la recuperación de la dignidad humana que sólo puede ser viable a partir del principio de fraternidad, de hospitalidad.

Atreverse a un recorrido sin mapa orientador, la única brújula posible será su propia búsqueda de ir hacia el otro, su apuesta por descifrar, inventar, pendiente de cualquier indicio que venga del otro, como venga, no sobre lo que uno espera, sino estar a la espera del otro. A la larga, el efecto será la reconversión de la discapacidad, por la instauración de una relación con la diferencia. En cuanto se establece la posibilidad de relación con la diferencia, otra relación es posible, con ello necesariamente inicia la transformación del peso histórico de la significación de la discapacidad. Se requiere re-encausar los rieles del proceso pedagógico, no desde el discurso del desarrollo cognitivo o afectivo, sino desde la propuesta ética de Nietzsche que implicaba la transvaloración de los valores. Transvalorar el proceso de individuación por la construcción de un nosotros y una ética hacia la cultura de la relación de oposición, de la diferencia y alteridad. Partir del desencuentro, sin esperar un futuro de encuentro, de aceptación, sino sostener la posibilidad de la diferencia, una apuesta casi imposible, y sin embargo necesaria.

Lo fundamental en la relación humana es sostener el continuo vaivén de concordia y discordia; de encuentros y desencuentros. Por concordia y encuentro se transcribe aceptación, unión, encontrar sentido, significaciones, valores, emociones casi siempre de carácter positivo entre los involucrados. En oposición, el desencuentro, la discordia se traducen en separación, alejamiento, rechazo, enojo, violencia, turbación, desmesura. Aceptación y negación se viven como un asunto personal, atraviesa toda la existencia de la persona, un no, no es a algo, es un rechazo total a la persona. Tal la relación humana, de uno con otro, e inclusive de uno consigo mismo.

El conflicto, la ambivalencia, la confusión, la mezcla de afectos suelen ser la constante en las relaciones, y sin embargo hay de desencuentros a desencuentros, de discordia a discordia. Si es dable el entendimiento, la aclaración, la relación fluye. En cambio el desencuentro puede ser fatal, irreversible, amenazante, con mayor o menor

grado de violencia. En ese punto precisamente, la alteridad cobra su sentido pleno.

Las prácticas educativas se encuentran plagadas de desencuentros entre los agentes. Estos desencuentros pueden simplemente operar bajo el telón de la indiferencia de los unos y los otros, a nadie le importa nada del otro, o bien importa y mucho para saciar la embriaguez de la ofensa, para ejercer el valor del desprecio. Tal la naturaleza de lo humano, demasiado humano como señalaba Nietzsche en varios de los parágrafos de dicho texto:

> "Los hombres groseros que se sienten ofendidos tienen la costumbre de elevar lo más posible el grado de la ofensa y relatar su causa en términos muy exagerados, nada más que para tener derecho a embriagarse con el sentimiento del odio y de la venganza una vez despierto"
>
> "Muchos hombres, tal vez la gran mayoría, tienen absoluta necesidad, para mantener en ellos, el respeto a sí mismos y cierta lealtad de conducta, de rebajar en su idea y de humillar a todos los hombres que conocen"
>
> "…reducir a alguien al silencio dando muestras de ferocidad física, excitando el terror"[10]

Relevar el desencuentro como lo constitutivos de la relación humana, como inherente a la condición humana podría ser un principio diferente al del sujeto pensante y racional. Podría abrir perspectivas de entender de otra manera la complejidad de las prácticas educativas en las que se encuentran inmersos diversos agentes. Detenerse en el desencuentro, involucra considerar de manera particular ¿porqué cae tal significación sobre el signo de "discapacidad"? Decir "*discapacidad* es culturalmente un significante de desencuentro. Y ya Lacan, planteaba como un sujeto inmerso en la cultura es un significante que representa a otro significante[11]; de tal suerte que el sujeto con "discapacidad" está representando un valor cultural y desde ese significante de discapacidad encuentra una identidad, un significante de identidad con dicho significante, el cuál ha sido constituido desde una exterioridad que así lo refiere y le anticipa una identidad de exclusión, de diferencia.

10 Nietzsche; F.; ***Humano, demasiado humano,*** Biblioteca EDAF, Madrid, 1984; citado en el libro de Herrera, F.; *"La tragedia del deseo en el Zaratrustra de Nietzsche"*, próxima publicación por la FES IZTACALA UNAM, 2008. Los parágrafos son en orden de aparición el 62, 63 y 64, p. 84 en el libro de Nietzsche; p. 63 en el libro de Herrera.

11 Lacan, J.; Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis, Escritos 1; Siglo XXI, México, 1971.

¿Y si abordáramos desde la diferencia?

El ámbito de educación especial que "atiende" a la discapacidad es un gran "laboratorio" viviente, una gran oportunidad para poner en el centro, no al sujeto en su individuación, sujeto del desarrollo, sino al estudio del tejido de relaciones que se producen y sus efectos y afectos. Atender la estructura de jerarquía, las estrategias impensables de cómo trasmina la de normatividad, que en el afán de la integración consigue un efecto de consolidar al sujeto como débil, endeble, con mayor cercanía con lo enfermizo, a pesar de los esfuerzos del discurso por instaurar otros términos como los de necesidades educativas. ¿Porque no plantear al sujeto en su diferencia, en su búsqueda de situarse y posicionarse desde sus propias dimensiones de apropiación del espacio, del tiempo, y de su simbolización del mundo? ¿Cuál será su espacio?, ¿Cuál su tiempo?, ¿cuál su manera de construir su propia experiencia de vida desde la diferencia y no desde el intento de aproximación de lo simétrico, de la norma? Estaríamos inaugurando el intento por apalabrar las diferencias en sus múltiples dimensiones, la investigación cobraría inusitadas perspectivas ya que seguramente habría que construir otros conceptos de imagen corporal, de trastocamiento de los sentidos "habituales" que promoverían apreciar códigos impensados. Entraríamos desde la perspectiva de la relación agonística postulada por Nietzsche, a la construcción de los ***itinerarios subjetivantes de la diferencia***.

Por ejemplo, la mirada que tienen en la piel, y en los oídos los ciegos, ¿no sería un impensado construir con ellos el código de la ***mirada de la piel***; o la ***mirada auditiva?*** No me refiero a las imágenes, en el sentido de un concepto de percepción fisiológica, sino a la significación que puede adquirir la piel; así como la mirada humana implica la intervención cultural. Asimismo podríamos inquirir como se mira desde la piel o desde el oído. ¿Cuáles son las significaciones, e imágenes que construyen los sordos?; ¿qué mira y como mira un niño que ha sido definido como autista? ¿Cuál es su representación de mundo, de interrelación? ¿Con qué y cómo se relaciona? Y lo que se denomina discapacidad intelectual, si lo abordamos de otra manera ¿no implicaría un reto para indagar cómo y desde donde se vive?, ¿cómo se ***ve*** la vida?, ¿Cómo se ve el mundo?, ¿cómo somos vistos? Me refiero a intentar interrogar nuestra normatividad y romper, o por lo menos

intentarlo, con nuestra normatividad envolvente y tratar de imaginar tal como en la literatura han mostrado una creatividad inaudita, *vgr.* Julio Verne, o bien Susan Songtan con ese gran personaje que construye el mundo desde el olfato.

¿No sería una aventura proponernos como mediadores de poder inscribir simbólicamente las diferencias, a partir de ellos y con ellos? Siempre que se construyen inéditos implica que alguien quiere saber sobre lo que no sabe, que se asombra y queda atrapado y fascinado por un acontecimiento que dará pie a un intento de apalabrarlo, de inscribirlo en discurso, de presentificar una dimensión inusitada de la realidad.

Así, el proceso de una construcción histórica del cómo emergió el campo de la discapacidad, nos muestra que en su origen fue una subversión de un saber anterior. Situación completamente diferente al discurso actual que señala a la medicina como la responsable del efecto de discriminación sobre las personas "con discapacidad". Por lo anterior enarbolamos una convicción de intentar subvertir lo dicho e intentar de nuevo apalabrar el Bien.

Podremos finalmente apostar por el ***por-venir. ¿No es lo que requerimos UNA EDUCACIÓN POR-VENIR?***

Nicola Cuomo[12]
Alice Imola[13]

UN RECORRIDO HACIA LA EMOCIÓN DE CONOCER Y EL DESEO DE EXISTIR. UN ESCENARIO DE ALREDEDOR DE 30 AÑOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PEDAGOGIA ESPECIAL

Ya han pasado casi 30 años desde que la ley en Italia ha concedido el derecho a los niños discapacitados de cursar en escuelas comunes.

En estos años, las investigaciones y las consecuentes intervenciones para actuar procesos de integración/inclusión, me orientaron hacia modificaciones de bases a los conocimientos a los cuales me había referido.

Durante el pasar de los años, las referencias que paso a paso las investigaciones proponían, han permitido a la Pedagogía Especial a la cual nos referimos, en la Universidad de Bolonia, de asumir requisitos y peculiaridades que han determinado prospectivas innovadoras en mis intervenciones en el campo de la educación y de la didáctica. Intervenciones que van más allá del déficit y orientan los proyectos didácticos-educativos hacia un aprendizaje y una enseñanza que propone la emoción de conocer y el deseo de existir.

En esta breve reflexión, refiriéndonos en particular a la vida y a los recorridos escolares de los niños con necesidades especiales que beneficiaron de la nueva condición que permite de vivir, relacionarse, aprender en la escuela de todos, se quieren subrayar los profundos cambios que la integración ha producido y sigue produciendo. Cambios de calidad realizados en la confrontación y en la cooperación con los profesionales del campo de la educación, de la psicología, de la medicina, de la rehabilitación, juntos a los padres de los chicos con o

12 Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Bologna. Special Educacion. www.unibo.it/emozion
13 Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Bologna. Special Educacion

sin déficit, en un diálogo sobre la superación del hándicap, el respecto de la diversidad, de las diferentes identidades e inteligencias.

La pedagogía especial

Las experiencias de integración en la escuela de todos los niños, de los chicos y jóvenes que en Italia, antes de la década del setenta, eran segregados en escuelas especiales, han producido transformaciones profundas en la Pedagogía Especial, disciplina que tiene la responsabilidad académica y científica de proveer a contestar a las necesidades de las personas minusválidas.

La peculiaridad de la Pedagogía Especial en relación a la Pedagogía General hay que encontrarla en su especificidad de intervención en los ámbitos en que el desarrollo de la persona y de sus capacidades de aprendizaje se vuelven difíciles por causas ambientales o vinculadas a la patología.

Se reflexionará un rato sobre cual han podido ser las tendencias y las prácticas de la Pedagogía Especial que no convencieron y cuales se han vuelto referencias para las investigaciones.

Cuando se estudia y se observa sobretodo sobre las dificultades y los déficits en el desarrollo y en el aprendizaje, hay el riesgo de producir reflexiones sobre la minusvalía, sobre el hándicap, sin fijarse sobre la originalidad de la persona, de sus experiencias, de su historia, de los contextos. Se realizan categorías, clasificaciones en que la persona encuentra un lugar en relación a su déficit.

En esta catalogación encontramos la orientación de una Pedagogía Especial que basó y aun sigue basando su intervención solo en las estructuras separadas, denominadas “Institutos Especiales”; orientaciones de la Pedagogía Especial que encontraron y hoy también a menudo encuentran afinidades con aquellas elecciones medico-rehabilitatorias que tienen como finalidad el curar la patología, el déficit, sin tener en cuenta la persona, su originalidad y su historia.

Orientaciones que buscan llaves para intervenir sobre la categoría en que la persona ha sido encerrada.

“Hipócrates introdujo el concepto histérico de enfermedad, la idea que las enfermedades tienen un recorrido, desde los primeros síntomas hasta la crisis, y después la resolución feliz o fatal. Hipócrates introdujo la anamnesis, una descripción de la historia natural de la enfermedad.

La anamnesis es una historia natural pero no dice nada sobre la persona y su historia, no comunican nada de sus experiencias, de cómo vive la enfermedad y lucha para sobrevivir. La anamnesis habla de la persona en manera rápida (down, hembra, 7 años) y podría referirse a un ser humanos como a un animal. Para devolver al individuo, un individuo que sufre y lucha, tenemos que profundizar la historia de un caso hacia una verdadera historia.

Pablo Pineda Ferrer (chico con síndrome de Down recibido en Educación Especial en la Universidad de Málaga, España) cuando tenía 18 años en un congreso internacional (1991) sobre la "Emoción de conocer y el deseo de existir", subrayó: "*ahora comprendo porque en el hospital me llamaban "trisómico 21" y en casa Pablito, porque para los médicos yo era un enfermo, para mis padres un hijo."*

Pablo tomó parte en los grupos de estudios para provocar reflexiones sobre los prejudicios haciendo pensar a las roturas epistemológicas que la integración ha producido y sigue produciendo en el ámbito de las ciencias y no solo en la educación.

Pablo, contando su vida, así como muchas otras persona con síndrome de Down, ha fornido una ocasión de "interrogar" nuestras experiencias como educadores, maestros, médicos, amigos...

Una historia hecha de recuerdos, de emociones, de sentimientos que subrayan una identidad original y compleja.

Cuando empezamos a investigar, desde hace 25 años, y a reflexionar sobre las situaciones que deshabilitan, sobre las personas con déficit y sobre intervenciones para la integración/inclusión surgió que la Pedagogía General no era suficiente para afrontar las problemáticas del autismo, del síndrome de Down, de la síndrome de Rubinstein, de Turner, etc. La patología existe y las personas con déficit necesitan de profesionales con determinadas competencias, de intervenciones educativas y didáctica con referencias teóricas, metodológicas, herramientas de observación, de evaluación, conocimientos y lenguajes específicos, de alta calidad.

Desde entonces ¿Cuál pedagogía especial?

Basándose sobre los conocimientos y las experiencias de la Pedagogía General, la nueva Pedagogía Especial no tiene la finalidad de segregar, de discriminar, de dividir las personas con minusvalías en

categorías pero de buscar herramientas, estrategias, conocimientos para superar las dificultades que el déficit propone.

Una nueva Pedagogía Especial para profesionales en el campo de la educación con la finalidad de integrar personas con déficit en la escuela de todos, con investigadores especializados, que tienen competencias culturales y científicas para trabajar juntos a los profesionales de las otras áreas.

Para el experto de Pedagogía Especial es fundamental saber trabajar conjuntamente con las otras áreas de las ciencias de la educación y con los colegas del área neuro-rehabilitatoria, psicológica, etc., que se encuentran trabajando con personas con déficit. Para él es fundamental saber interactuar con las otras áreas científicas con una especificidad y una claridad para que no sea asimilado por ellas y que tampoco vuelva ejecutor de hipótesis producidas por las arreas científicas fuera del ámbito pedagógico.

Todo esto ha sido la motivación de la nueva Pedagogía Especial para buscar por un lado bases fuertes en la Pedagogía General y, por el otro, peculiaridades para contestar a las necesidades educativas especiales de las personas con déficit, para saber interactuar con las áreas científicas implicadas en el proyecto de integración/inclusión.

Otro problema más que tuvo la Pedagogía Especial para poder determinar situaciones de integración/inclusión ha sido hipotetizar recorridos de intervención suficientemente mediados y científicamente finalizados para contestar a las necesidades especiales potenciando y reciclando al mismo tiempo las metodologías didácticas para todos, más allá del déficit.

Trabajando en las escuelas, en las escuelas de todos, fijándose en no alterar recorridos tradicionales, la Pedagogía Especial encontró muchas veces en estos mismos recorridos tradicionales unas causas de las dificultades de aprendizaje.

Producir cambios e innovaciones para reducir las dificultades potenciando los aprendizaje del grupo clase entero, en el respecto de la originalidad de cada uno, demostrar que las hipótesis, los proyectos habían sido las causas de los cambios, vencer la resistencia al cambio, interactuar con la acción terapéutica necesaria por parte del área médico-rehabilitatoria y psicológica, todo esto ha sido el complejo campo de investigación-acción que definió la especificidad de

la Pedagogía Especial, individualizando y formando competencias y profesionalidad de alta calidad.

Por estas motivaciones la Pedagogía Especial ha vuelto indispensable referencia para evaluar, verificar los recorridos pedagógicos, para prevenir condiciones didácticas que pueden malestar escolar.

Se ha vuelto una vigilancia, en la cooperación con las otras ciencias y disciplinas, que puede orientar proyectos didácticos para todos. Una vigilancia científica capaz de reconocer condiciones de riesgo.

Trabajar juntos

El estilo multidisciplinar que caracteriza la investigación y las intervenciones de Pedagogía Especial a que nos referimos y que desde hace unos años ponemos en acto con los colegas del área médico-rehabilitatoria y psicológica, ha producido y sigue produciendo resultados originales y muy validos. Estos éxitos han sido el resultado de esfuerzos organizativos y de agregación.

La colaboración con las áreas psicológicas y neuro-rehabilitatoria ha permitido un salto de calidad a nuestras investigaciones.

Recorridos de investigación y de intervención que si se quedan solo y específicos en el ámbito de la Pedagogía Especial tienen el riesgo de ser autoreferenciados y no permiten experimentar en la práctica, hipótesis metodológicas y estrategias operativas en el ámbito clínico-rehabilitatorio para evaluar los efectos de las intervenciones educativas en el campo terapéutico.

El modelo que se determinó en estos años de investigación ha formulado un sistema de primer planos y fondo; un sistema muy dinámico que propone varias posibilidades de intervención a los profesionales de las diferentes áreas disciplinares.

En este sistema las áreas, pedagógica, psicológica y médica, se mueven en un proceso por lo cual cada área está informada e informa a las otras.

En definitiva hemos experimentado una metodología que ha permitido, en una dimensión **cooperativa**, sin jerarquía, intervenciones simultáneas y simétricas en un **sistema de primer plano y de fondo** en relación a las necesidades de la familia y de los niños. Este dinamismo

permite de realizar un proyecto de rehabilitación que continuamente se arregla y toma forma ofreciendo el máximo de la eficiencia y del rigor científico.

Todos los proyectos tienen como objetivo lo de ampliar las potencialidades cognitivas de la persona y de fortalecer, a la persona con déficit, a sus padres, a los profesionales de las ciencias de la educación, herramientas y estrategias para potenciar la memoria, la atención, el saber proyectar y planificar, observar, saber reflexionar para afrontar los problemas desde diferentes puntos de vista. Intervenciones en el ámbito de las autonomías, de la socialización y de los aprendizaje con la finalidad de generar en la persona el deseo de existir y la emoción de conocer para una vida autónoma e independiente. (www.unibo.it/emozione).

Una palabra llave: Heterocronía

Una palabra llave que me rodea siempre en la cabeza en relación a las necesidades de una programación global, integradas y sistema que tenga en cuenta las diferentes inteligencias e identidades es "**heterocronía**". Esta palabra orientó nuestras investigaciones y los proyectos de integración.

"El individuo en su desarrollo no sigue ritmos constantes pero heterocrónicos, se desarrolla con velocidades diferentes según los diversos sectores del desarrollo psicobiológico...".

La heterocronía no es la distancia entre la edad mental y la edad cronológica, no es una medida de la minusvalía y por eso no equipara el débil mental con un niño más joven.

Analizando unas experiencias, según la prospectiva heterocrónica, conseguimos de formular más hipótesis de interpretación en la reflexión sobre la integración de chicos con necesidades educativas especiales.

Parece que cuando se habla de un chico con síndrome de Down con diferentes personas (padres, maestros, amigos....) no se pueda organizar una observación para evaluar cual son sus verdaderas competencias.

A la madre de P. no le parece verdad escuchar a la maestra que dice que siempre se viste solo, cuando en casa nunca lo hace; o al profesor de educación física de F. cuando le cuentan que fue una de las mejores en el equipo de judo, él que decía que F. en su clase no podía encontrar ni siquiera su banco; o la madre de O que la define no autónoma porque

a los 20 años todavía no se cambia las bragas sola y al mismo tiempo afirma que es muy lista para irse con la bici por la calle a pescar con su padre.

Todas estas contradicciones proponen habilidades y competencias en unos sectores psicológicos y motrices, pero no en otros; las mismas habilidades y competencias tenidas y exprimidas en un contexto, en una relación parecen inexistentes y nunca adquiridas en otros contextos. A una falta de competencias lingüísticas y de memoria en el recordar se opone otra capacidad de memoria y de lenguaje al preguntar; a una agilidad en el moverse en actividades deportivas se opone una pobreza de lenguaje; a una competencia en la escritura bajo dictado se opone una incapacidad de escribir hechos recordados o contados a voz.

Un proyecto pedagógico-didáctico, con estos presupuestos, tiene que hacer referencia a las diferentes situaciones en que las habilidades y las competencias emergen, para poder individuar las condiciones que las han favorecidas.

La Pedagogía Especial en cuestión hace referencia a modelos de enseñanza y de aprendizaje activos, donde los procesos de conocimiento son los ámbitos en que intervenir para el desarrollo cognitivo, itinerarios educativos-didácticos activos, vividos y no sufridos, donde la memoria de cómo he aprendido, de cómo he resuelto un problema propone una calidad cognitiva que ayuda a superar los déficit de la patología.

El ambiente

Cuando ha sido posible hacer dialogar al programa médico-rehabilitatorio con un proyecto pedagógico que se basa sobre la emoción de conocer y el deseo de existir, surge muy claramente que la intervención sobre un rasgo (sobre el movimiento y/o sobre el visual y/o sobre el lenguaje) influye, a través evocaciones emocionales y transfiere competencias, gran parte del sistema cognitivo y las competencias de lenguaje influencian el movimiento así como las competencias motrices influencian el lenguaje, el visual, la observación, la comunicación etc.

En esta dimensión las referencias contextuales, ambientales, temporales, espaciales, de organización, las referencias relacionales, de las tareas, de las jerarquías en la educación y en la enseñanza, han

sido revisadas con una actitud experimental, con otras llaves de interpretación, y se descubrió que el clóset, el cuarto de baño, la cocina, el momento de la comida, del recreo, normalmente excluidos en el proyecto educativo, ahora pueden potenciarlo; la organización del espacio, las palabras, los tonos de voz, los objetos, las personas, su manera de ponerse, más allá de los significados convencionales, además que incidir en la relación, tienen una implicación y una valencia afectiva para favorecer o desfavorecer una relación; la cotidianeidad puede ser de soporte y de apoyo a la relación y al la intervención educativa.

Descubrimos así que las maneras para conocer pueden ir mas allá de los itinerarios tradicionales, a menudo considerados como únicos recorridos para acceder al conocimiento; descubrimos que mirar unas imágenes puede hacer surgir en la memoria situaciones, olores, sonidos, miedos y que sentir unos olores puede hacer recordar historias, hechos. Los itinerarios del conocimiento no son solamente recorridos graduales y sencillos, resultado de una suma de percepciones sensoriales y de eventos sino una organización de ingeniería de conocimiento a enseñar. Las maneras para conocer son complejas y articuladas, representan un experimentado caracterizado por fantasmas, sensaciones, emociones. Por eso podemos encontrar oportunidades y estrategias para articular muchas, diferentes y originales, intervenciones.

En conclusión

Para que la escuela pueda proponer condicione que favorecen el aprendizaje hay que tener en cuenta algunos elementos:

A. NO HAY UN MODELO ÚNICO DE INTELIGENCIA Y DE DESARROLLO BIOPSICOLÓGICO. En el mismo niño hay diferentes inteligencias y competencias y su desarrollo sigue equilibrios originales (Heterocronía).

B. LAS MOTIVACIONES ESTÁN EN LA BASE DE LOS ÉXITOS. Las posibilidades de buen éxito hay que buscarlas en el ámbito de la heterocronía, a decir en los ámbitos donde el niño “sabe hacer”, es aquí que nacen las motivaciones y el deseo de aprender.

C. REDUCIR EL CONOCIMIENTO EN ELEMENTOS MÍNIMOS NO VUELVE EL APRENDIZAJE MÁS SENCILLO. Aislar elementos y situaciones propone una fragmentación que contrasta la realidad compleja y articulada. El niño se encuentra en frente de recorridos como el

leer y el escribir fragmentados donde el signo -la palabra- el ejercicio hacen olvidar el contenido, el significado de la palabra, la finalidad de la comunicación. Una prospectiva integrada propone una multiplicidad de accesos al leer y al escribir para conseguir el objetivo a través del descubrimiento de competencias más fuertes del niño.

D. EL APRENDIZAJE NO ES UN RECORRIDO RECTILÍNEO, SUMATORIO Y LINEAL. El aprendizaje es como un "vuelo de mariposa". Por eso hay que proponer a la clase un itinerario de aprendizajes global, rico de ocasiones con la posibilidad de diferentes accesos, diferentes itinerarios y herramientas para conseguir objetivos, un recorrido de búsqueda donde también el error es una ocasión para aprender a formular y a buscar nuevas hipótesis y oportunidades para aprender. La propuesta de un aprendizaje según búsqueda es similar a un libro de aventura donde entre más son los obstáculos es más divertido y fascinante. Un proyecto que propone el acceso a los aprendizajes desde muchos recorridos para potenciar las diferentes inteligencias sin esclarecer jerarquías entre las varias metodologías y los tiempos de conocer y aprender.

E. EL APRENDIZAJE NO ES REPETIR, REPETIR, REPETIR..... Cuando la escuela hace repetir un aprendizaje hasta que ha sido comprendido vuelve a ser una escuela pasiva. No tiene sentido insistir sobre las actividades que el niño con déficit no sabe hacer y que no comprende. Hay el prejuicio de que cuando el niño no consigue una competencia hay que hacerlo trabajar sobre la misma hasta que consiga un éxito. En tales dimensión de subrayar el error, la debilidad, el no saber hacer, llevando al niño en un vórtice de fracasos y sin tener en cuenta el deseo y la motivación. Nuestras investigaciones proponen un marco teórico y metodológico opuesto. Resulta más eficaz potenciar las competencias cognitivas del niño en actividades que puede hacer y evolucionarlas. El evolucionar las competencias potencia a la maduración cognitiva global y a la plasticidad del celebro, de sus funciones. El niño con un sistema cognitivo más maduro tendrá calidades complejas más evolucionadas y podrá afrontar otra vez el aprendizaje con mayores competencias. *"...el aprendizaje no es por sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje lleva al desarrollo mental, activa procesos de desarrollo y esta activación no podría pasar sin el aprendizaje. Desde entonces el aprendizaje es un momento necesario*

para el desarrollo del niño, para aquellas características humanas no naturales pero adquiridas históricamente" Vigotski.

La presencia de niños con déficit puede desorientar ritmos y programas preconstituidos así que vuelve la oportunidad para denunciar modelos pedagógicos que no son funcionales para el desarrollo creativo y intelectual de la clase entera.

La experiencia del pasaje desde las escuelas especiales hasta la escuela común evidenció la posibilidad de innovar la escuela. Las dificultades de integración de niños con déficit demostraron ser coincidentes con las necesidades de otros y diferentes modalidades de enseñanza.

La presencia de chicos con necesidades educativas especiales en la clase ha revelado carencias y ha indicado nuevos recorridos posibles.

Se descubrió que chicos con o sin déficit necesitan de intervenciones didácticas que se basan sobre una pedagogía que tiene en cuenta los muchos factores que competen a proponer condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Una clase con o sin niño integrado necesita de intervenciones y estrategias, metodologías, lenguajes y herramientas diversificadas, para favorecer cada uno y potenciar su originalidad.

El aprendizaje no es un disparo de fusil sino un vuelo de mariposa.

Alfredo Jerusalinsky[14]

¿CUÁLES SON LAS CONDICIONES PREVIAS PARA UNA VERDADERA INCLUSIÓN?[15]

Temario

Se han universalizado los derechos de los niños con problemas psíquicos y con problemas del desarrollo.
Se ha legislado sobre la obligatoriedad de su inclusión en la vida familiar, escolar, social.

La nueva legislación, hoy vigente en una gran cantidad de países, ha limado las aristas de los obstáculos para tal inclusión, pero no los ha hecho desaparecer.

Ocurre que para lograr el establecimiento de igualdades es necesario atravesar los áridos territorios de las diferencias. Esto implica la resolución de un consunto de problemas.

- La elaboración de la quiebra de los narcisismos secundarios.
- Una profunda transformación de la moral sexual.
- La ruptura de la unidad conceptual entre saber y conocimientos (principio tan caro a la modernidad).
- La apertura para la coexistencia de diferentes formas de la lengua.
- Desplazar el centro de "medición" del sujeto de su capacidad productiva a su capacidad interpretativa.
- La concepción del sujeto como efecto del particular enlace que se establezca con el Otro, en lugar de concebirlo como un individuo surgido automáticamente de su condición natural.

Es necesario analizar las formas resistenciales a las que la aparente aceptación de las leyes sobre inclusión social y escolar han dado lugar creando una ilusión de participación que, en una vasta cantidad de casos, en realidad perpetúan alguna forma de discriminación.

14 Centro Coriat, Buenos Aires.
15 Desgrabación: Norma Filidoro.

La puntuación y revisión de las formas que asumen estos problemas -que consideramos cruciales en esta cuestión- tanto en las familias como en las escuelas y en la sociedad en general, pueden orientarnos acerca de las operaciones institucionales necesarias y también sobre las evaluaciones de los niños, para establecer las condiciones que tornen más probable una verdadera inclusión.

Hace algunos años, alrededor de los años 1983/84-25 años atrás - se me ocurrió, inducido por lo que la clínica me empujaba a comprender, que entre la psicosis y el autismo había grandes diferencias. De hecho con un niño psicótico uno habla aunque le cueste trabajo hablar. Con un niño autista uno no habla porque él no nos escucha y la intervención hablada se torna entonces, problemática. Por eso la sospecha de sordera en los niños autistas es bastante común. Sin embargo, no son los problemas auditivos los que prevalecen sino los problemas de lenguaje asociados o no a problemas auditivos. Aunque es difícil saber si son los problemas de lenguaje los que concurrieron a favor de la producción del autismo o si los problemas del lenguaje son la consecuencia de una matriz problemática: efectos de accidentes graves en la constitución de la subjetividad sobre la neuroplaticidad que acaban instalándose como dificultades específicas de lenguaje.

Para decirlo de un modo más técnico: en algunos niños autistas hay una zona ciega (zona que no responde a los estímulos), que no debería serlo, en el surco temporal superior Es una zona muy especializada en la interpretación lingüística (área de Wernicke) y que ella no responda nos lleva a sospechar que el niño no dispone del soporte neurológico necesario para que el lenguaje se inscriba interpretativamente.

Sin embargo nadie puede afirmar -según un grupo de investigadores franceses- si es que en la neuroplasticidad la ausencia de estimulación lingüística adecuada causó una pobreza o un empobrecimiento en la maduración del surco temporal superior izquierdo o si esto ya estaba ahí y fue lo que atascó el desarrollo del lenguaje. [16]

Sin embargo, es cierto que, como dice Rapin, con sorprendente frecuencia nos encontramos con que niños autistas padecen una dificultad en el campo del lenguaje. Hablar de una dificultad en el campo del lenguaje no es hablar de una enfermedad, ni de una causa, ni de una etiología específica sino que ella puede estar producida

16 Nos referimos a los estudios de la Dra. Mônica Zilbovicius *et al.* (2004), citados por Marie Cristine Laznik (2004).

por situaciones muy diferentes. De hecho, es verdad que entre los niños autistas uno se encuentra con niños que parecen no escuchar, que no hablan, que padecen de mutismo, y que de repente nos sorprenden largando una frase que nadie se esperaba, como si la tuviesen guardada y de repente algo la soltase y la pudiesen, finalmente, pronunciar. Es enorme la frecuencia con que el lenguaje se hace ausente en el autismo.

Además se puede observar que a los niños autistas les ocurre que ellos se dirigen, trabajan en la dirección de un encuentro especular con el otro, pero al llegar casi al borde de ese encuentro tropiezan con un fracaso, con un rechazo o con un desconocimiento, y se retraen nuevamente sobre los automatismos corporales. Desde esos automatismos corporales -que Freud llama yo real (real icht), yo del cuerpo- desde esos automatismos ellos inician de nuevo una lenta y dificultosa marcha, a veces tironeados por alguien que los convoca (un terapeuta o un maestro sensible, por ejemplo), nuevamente como yendo a tientas, en una incierta dirección, para ir encontrase con la mamá o con el papá o con la abuela o con el perro, o con quien sea que los convoque a ir a situarse en una relación especular: esto es, a encontrarse con alguien que les devuelva alguna imagen de ellos, que les devuelva algo de reconocimiento a pesar de lo extraño de su comportamiento.

A veces, cuando están llegando, se retraen, se acobardan solos, porque ya atravesaron tantos fracasos que ante el mínimo atisbo de vacilación del otro retroceden y se encogen como una ameba tocada por un estímulo aversivo. A veces llegan ahí, tropiezan con un muro, con una piedra, con una zona ciega, con el desconocimiento del otro y entonces se retraen nuevamente. Y en este vaivén se la pasan años.

Todo esto lleva a pensar que lo que falla en el autismo es una función fundamental: la función de reconocimiento. Para que haya reconocimiento es necesario que la madre en su función de cuidadora manifieste y extienda esta función en términos que sean accesibles al pequeño bebé. De nada sirve que muy amorosa y dedicadamente le lea la Biblia o le cuente un cuento para un niño grande. Tampoco sirve que la mamá cumpla mecánicamente con los procedimientos necesarios para mantener la salud, el equilibrio físico y el desarrollo de ese cuerpo. De nada sirve que ella siga

un ritual compuesto de procedimientos por muy adecuados que estos sean. Cambiar los pañales no puede ser un procedimiento, tiene que ser un acontecimiento, tiene que ser una celebración. Es aquí, en la celebración, en el acontecimiento que el chico puede reconocer que la mirada de la madre hace reconocimiento y él puede tener el coraje de llegar un poco más allá de la pura mecánica de su cuerpo porque tiene alguna garantía de que será tomado, interpretado, recibido.

Para que la función de reconocimiento se opere, para que la función especular se opere, es necesario que la función materna se extienda hasta el punto en que las condiciones constitucionales del niño permiten un encuentro. Si las condiciones constitucionales del niño son escasas o disminuidas por razones o causas de las más variables, la función materna tiene que desplegar un esfuerzo especial hasta enganchar al niño en el punto en el que él se encuentra.

Para los lacanianos: el eje imaginario del esquema Lambda solamente cumple su función cuando la intersección de lo simbólico permite que la extensión del Otro Primordial alcance el cuerpo del niño recortándolo en tanto objeto pequeño **a** y o transformándolo en un símbolo.

Algo que puede ocurrir también es que las condiciones constitucionales del niño sean muy aventajadas: un niño muy vivaz, muy despierto, con una capacidad perceptiva muy potente. Diferencias en el nacimiento hay: están los Apgar 10 y los Apgar 7, y aunque eso no marque su destino, sí marca una intensidad de la respuesta inicial a lo que la madre le propone, y aún si la madre advierte que el niño no le responde, puede tener disponibilidad para ir más allá pero también puede no tenerla. Si tiene flexibilidad suficiente en sus representaciones psíquicas lo va a capturar aunque el niño esté muy aplastado sobre su condición constitucional y sus automatismos; pero si no la tiene, sin está deprimida, con problemas, si el marido no la comprende, si la presencia del niño no compensa la pérdida de femineidad que sobre ella opera su nueva condición de madre, es ahí donde sus esfuerzos y sus fuerzas se verán disminuidos sin lograr estirarse hasta donde el niño la necesita y la pueda registrar. Es ahí donde se produce una hiancia del orden de un vacío que hace que no se opere el reconocimiento. Que no se opere la función del reconocimiento provoca que las madres tampoco se sientan reconocidas: nada denota en el hijo que éste la ve a ella de una manera especial y la madre no siente

que el hijo debiera agradecerle nada. No es que la madre no ame a su hijo sino que no sabe como reducir esa distancia que, a veces se instala por una falla genética (condiciones constitucionales verdaderamente desventajosas), a veces se instala por una deficiencia sensorial, a veces se instala por una depresión del niño provocada por una intercurrencia perinatal que genera una situación desfavorable, como por ejemplo una larga separación de la madre por prematurez. Quiere decir que en el autismo debemos distinguir entre la etiología y la causa. Las causas que provocan esta etiología de falla en la función de reconocimiento pueden ser muchas y muy diversas Puede tratarse de una determinada condición médica así como meramente de madre fuertemente distraída, abstraída por los acontecimientos de su vida.

Entonces: falla en la función de reconocimiento como central, no participación en el campo del lenguaje, retracción en la percepción del otro. Condiciones en las que el niño queda excluido de aquello que le permitiría situarse en el campo de lo propiamente humano: el lenguaje, el reconocimiento y la percepción del otro como fuente de conocimiento, de saber, de guía.

El lenguaje tiene una función fundamental en la cuestión de la inclusión y de la exclusión. Les voy a recordar que Darwin no descubrió sólo la evolución de las especies sino también una serie de principios que, hoy revisados, aún nos orientan sobre cuestiones fundamentales relativas a la memoria adaptativa. La memoria genética adaptativa de la planaria es muy pequeña. La planaria es un animal unicelular, fotofóbico. Tiene un único comportamiento defensivo que consiste en girar en un ángulo de 90°, en cualquier sentido pero 90°. Esto quiere decir que su recurso adaptativo es muy pobre pero el ángulo en que gira tiene siempre 90°, ni un segundo más ni un segundo menos. Gira para evitar la luz.

A partir de la planaria, los animales fueron ampliando su memoria genética. El aumento de la memoria genética, de comportamientos adaptativos fijos representó para las especies una economía adaptativa y, hasta cierto punto, jugó a favor de la conservación. A partir de cierto punto se tornó contraria a su conservación porque si la especie tiene muchos comportamientos fijos, ellos le impiden adaptarse a nuevas condiciones ambientales y si cambia el medio ambiente se extinguen porque no tiene posibilidades de cambiar porque su memoria genética los lleva a responder automáticamente. Darwin llegó a percibir que en

los mamíferos superiores, la memoria genética de comportamientos adaptativos en lugar de crecer se encogía, se achicaba. No llegó a formular que en los humanos ella ha encogido hasta tal punto que casi no nos informa de nada. Cuando nacemos nuestra memoria genética, a diferencia de lo que ocurre en otros animales, no nos informa de qué comer, cuáles son los peligros, cuáles comportamientos tenemos que asumir, cuáles son los comportamientos reproductivos, cómo se protege a la prole, etc. La memoria genética de que disponemos los humanos no nos dice ni siquiera qué hacer cuando llueve, cuando llueve compramos paraguas pero hay que saber dónde se venden los paraguas y, además, hay que fabricarlos… no son naturales. Podemos sobrevivir en Groenlandia donde no sobrevive ninguna otra especie subtropical, como los monos, que no sobreviven más allá del paralelo 32… porque los monos no usan sobretodos. ¿Cómo es que ocurrió todo esto? Nuestra memoria adaptativa innata encogió, los comportamientos fijos con los que contamos al nacer son muy pobres y muy pocos. Nacemos sin saber y ello quiere decir que tenemos que generar algún sistema de memoria, de saber, que contenga la instrucción de cómo comportarnos frente a determinadas situaciones del medioambiente. Inventamos una memoria externa: se llama lenguaje. En el orden del lenguaje podemos acumular bibliotecas enteras, enciclopedias, manuales, memorias digitales sobre donde comprar y cómo fabricar nuestros sobretodos y nuestros paraguas.

Nuestra memoria principal no es genética. Nuestra fuente y nuestro tesoro de saber, nuestra memoria más rica no está en nosotros, está afuera. Es lo que Lacan llama Gran Otro, esta gran memoria colectiva contenida en el sistema del lenguaje y en los giros del discurso. Dependemos, entonces, de ese Gran Otro para sobrevivir, para saber que hacer en el mundo, para elegir a nuestra pareja, para reproducirnos y, si se quiere, para esclavizar a todas las otras especies.

Por eso, cuando alguien que nace tropieza con esta hiancia, con este lugar vacío que lo separa de la fuente principal de saber, la cosa es grave porque no cuenta con la transmisión de aquello que le va a permitir incluirse entre los humanos. Y esto falla de diferentes formas de las cuales el autismo es la forma más radical pero no la única. En las psicosis tenemos una relación deformada con esta memoria externa, con el lenguaje. La memoria externa y colectiva funciona en

esos casos como si la clave para descifrarla decodificase mal, según un código equivocado, y por eso para los psicóticos se le torna tan difícil adquirir el saber que esta memoria atesora. Por eso es que los psicóticos tienen problema de aprendizaje de lo que esa memoria sabe y ellos no tienen como adquirirlo porque los otros no tienen cómo transmitírselo, porque cuando intentan transmitírselo se producen malentendidos que no son del tipo de los que nos sirven para aprender porque son de un tamaño que no da para corregir. De aquí que la sensación tenemos frente a un psicótico es que él habla otra lengua. Por eso con un psicótico es posible hablar, auque sea tan difícil entenderlo porque su lengua es diferente, su gramática es diferente, la lógica que gobierna su pensamiento es diferente y si uno no está inmerso en la lógica que maneja el psicótico no va a poder decirle ni enseñarle nada. Con un autista, en cambio, uno no puede ni hablar porque ni el código mínimo está establecido.

También encontramos niños que no siendo ni autistas ni psicóticos tienen dificultad para acceder a ese saber que el discurso y el lenguaje atesoran. Ello puede deberse a muchas causas pero, en general, cuando uno se encuentra con un problema de aprendizaje lo que aparece es que la producción del niño no encuentra modo de representarse en el saber atesorado en el lenguaje y en el discurso; respecto a ese saber, entonces, el niño no se encuentra representado. Algo falla en la representación de sí en ese campo de saber. Es por eso que los niños que tienen problemas de aprendizaje, por ejemplo, se equivocan en la ortografía o en la letra, o en la gramática, en suma en el ordenamiento de las cosas. Y lo curioso, y al mismo tiempo significativo, es que sus "errores" son diferentes en cada niño aunque en cada uno se repiten, tienden a ser los mismos para cada .Como si cada uno tuviese su propio código. Diferente de lo que ocurre entre los niños que no presentan problemas de aprendizaje: entre ellos comparten el mismo código y su singularidad no está en el código sino en la significación. En general, cuando un chico tiene problemas de aprendizaje dice que a él el aprendizaje no le interesa, se muestra desinteresado ante la letra. En realidad con su aparente desinterés se defiende del hecho de que él se va a buscar en ese saber y no se encuentra y cuando uno no se halla en un lugar (imaginariamente), cuando uno no se encuentra en algún trazo, en algún signo en el que pueda reconocerse, uno inevitablemente se retrae. Si yo digo que voy a ir a una sociedad hípica y uds.

se ríen, yo voy a pensar que uds, de jinete ecuestre no me ven nada y por lo tanto me voy a sentir no reconocido como jinete y ni loco voy a ir a una sociedad hípica. Es lo mismo que le ocurre a un chico con una escuela: si no se encuentra representado en la escuela o los otros lo toman en sorna cuando dice que va a ir a la escuela, ni loco va a ir a la escuela y aunque vaya no va a estar ahí. Porque los humanos podemos estar presentes físicamente y a la vez ausentes psíquicamente.

En los problemas de aprendizaje encontramos diversas vertientes de conflicto de representación del sujeto en el saber, lo que le hace obstáculo para la adquisición de conocimientos. A nosotros, los humanos, la adquisición de conocimientos sólo nos sirve para saber. Si no sabemos qué deseamos hacer con ellos, los conocimientos no sirven para nada.

El saber no es conocimiento, el saber tienen que ver con la estructuración de los caminos del goce y con la estructuración de lo que nos hace falta desde el punto de vista simbólico e imaginario para sentirnos seguros en el mundo. Una cosa que nos hace falta para sentirnos seguros en el mundo es lo que Lacan llama forclusión. La forclusión es el mecanismo de la locura pero también es el mecanismo que nos permite no estar locos. Si nosotros reprimimos los significantes que nos permiten representarnos en el saber nos volvemos, en cierta medida, locos porque no encontramos nuestro lugar en el mundo y nos confundimos todo el tiempo porque no podemos decodificar ese saber acumulado en la memoria colectiva que llamamos lenguaje. Pero si no reducimos lo real a un pequeño recorte nos volvemos locos también. Por ejemplo: ¿Uds. saben lo que le está pasando a la Galaxia P45? ¿Cómo no lo saben? ¡Es una imprudencia!! ¿Andamos caminando por al calle sin saber eso? Si uno quedase tomado por el universo entero todo el tiempo, nos volveríamos locos, no lo podríamos soportar. Por eso, encerramos pequeños recortes de lo real en pequeñas cajas como esta sala cuyas paredes nos rodean y donde nos sentimos completamente seguros. Llegamos a casa, cerramos la puerta y nos largamos a dormir como si estuviésemos en el máximo de seguridad imaginable. Imaginable sí, pero no es real. En realidad el meteoro puede asaltarnos en cualquier momento -como Lacan reflexiona en el Seminario 2- pero nosotros no podemos convivir con el meteoro. Aquellos a los que el meteoro se les mete en la vida le ponen un nombre para así suponer que lo controlan y puedan

quedarse tranquilos. Ledo engaño. Janis Joplin tiene una canción muy bonita que dice: “little boxes, little boxes on the river side”… Eso es lo que hacemos los humanos, ordenamos todo a la orilla del río como si el río no fuese a crecer, después nos ahogamos. Vivimos haciendo pequeños recortes de lo real y lo encerramos en cajitas, o en teorías, o en conceptos o en conocimientos. Y los conocimientos están, justamente, al servicio de forcluir lo real. Decimos forcluir porque si uno le pregunta a otro ¿Los agujeros negros existen? El otro respondería: Sí existen, pero yo vivo como si no existiesen. Eso se llama forclusión… uno vive como si eso no existiese sabiendo que existe. Es un modo de defenderse de no saber lo que eso significa ni qué consecuencias tendrá sobre mí.

Los conocimientos nos sirven para armar cajitas donde poner pedacitos de este real y dominarlo un poquito. La ciencia nos sirve para dominar un poquito este real, pero para que tenga sentido el deseo de adquirir estos conocimientos es necesario que uno sepa para qué sirven y no que uno sepa concientemente sino que disponga de un saber inconciente (Icc) de que a uno le sirven para hacerse a la ilusión de que uno gobierna el universo en el que vive. Y eso es lo que nos salva de la psicosis y lo que justifica que uno tenga ganas de aprender. No porque uno se engañe demasiado, el control es relativo pero uno se engaña un poco manejando pequeñas máquinas (el tamaño lo estamos enunciando en relación al universo y no a nosotros mismos), lo que nos da un poder imaginario fantástico. La humanidad participa de este delirio colectivo del conocimiento: se trata de un delirio bienvenido. Es un delirio bienvenido y cuanto más ancho mejor. Pero es necesario preguntarse si es necesario que alguien participe de este delirio colectivo para que ese alguien forme parte de la humanidad. En qué medida este artificio que los humanos creamos para guardar los datos en esa memoria no genética es exigible a todo el mundo en la misma medida. Esta es la verdadera pregunta de la inclusión y no es fácil responderla.

Es la verdadera pregunta que las dos revoluciones industriales que la humanidad atravesó han deformado. La modernidad deformó esta pregunta y vamos a ver cómo. La modernidad deformó esta pregunta porque creyó según los principios del racionalismo modernista, que todo saber puede ser transformado en conocimiento. Más aún, que para que un saber sea verdadero, es imprescindible que se transforme

en conocimiento. Quien no piensa así, no participa del pensamiento moderno. Por eso, cuando a Lacan le preguntaron si formaba parte del pensamiento moderno, respondió "No, yo soy un clásico". Freud no podría decir exactamente lo mismo porque para él la cura consistía en hacer Cc lo Icc, transformar en conocimiento el saber Icc., por eso podemos afirmar que Freud participó en gran medida del pensamiento moderno.

Cuando en la modernidad se establece como principio que todo saber debe ser transformado en conocimiento, no es suficiente saber (en el sentido del deseo, en el sentido del goce, en el sentido de la Ley, en el sentido de la verdad de lo que el otro espera de mí y de lo que yo espero del otro en términos de goce y deseo) no es suficiente saber todo eso a nivel Icc sino que se torna necesario poder conceptualizarlo, objetivarlo y enunciarlo. Por eso es que surge la psicología, para objetivar las emociones. Léase Miguel de Unamuno y se va a encontrar allí la evidencia de que se trata exactamente de eso, hacer ciencia de las emociones. Esquirol en 1832 propone eso: hacer ciencia de los estados emocionales; propone que las emociones sean tratadas por la psiquiatría de modo racional, es decir, como conocimientos.

Yo me preguntaba estos días, y los días anteriores a estos días y los días anteriores a los anteriores a los anteriores de estos días y creo que desde que nací porqué razón yo amo a las mujeres y no a los hombres… responder esta cuestión me viene llevando toda la vida y no he podido responderla, no he logrado transformarla en conocimiento. Siempre he buscado alguna objetivación, le mido a mis mujeres la extensión de sus pestañas, el hipotelorismo, he tomado medidas de las más diversas pero no he logrado responderla, no he logrado transformar ese saber (porque yo sé a quien amo) no he logrado transformar ese saber en conocimiento. Sin embargo, reconozco que encerrar lo real en algunas pequeñas cajitas es muy útil y me deja tranquilo.

La segunda razón por la que la modernidad arruinó nuestra pregunta (recuerden que nuestra pregunta indagaba sobre qué posición de saber se torna necesario sostener y en qué medida se torna necesario que alguien participe de los conocimientos para entrar en la circulación humana). Si tenemos comportamientos guiados por la racionalidad y por los conocimientos (como ocurre en la sociedad industrial) necesitamos que el sujeto participe del conocimiento para que entre en la

circulación humana, para que haya función de reconocimiento. Es por eso que se instala la escuela pública. Es por eso en 1699, La Salle elabora los principios uniformes de la educación universal. Se elabora el curriculum, esto es, lo que todo el mundo debe aprender en términos de conocimiento, y quien no lo aprende está fuera de la sociedad, no tiene como representarse en el discurso. Esto estropea la pregunta, la distorsiona, nos obliga a responderla en términos de una circunstancia histórica y no de lo que fundamenta la condición humana.

Ese segundo motivo por el cual la modernidad nos estropea nuestra pregunta fundamental, es que el saber pasa a ser conocimiento como contrario o enemigo de la razón, contrario o enemigo de la verdad. Alguien que se guía por sus emociones está fuera de la verdad… vean los libros de autoayuda: "no se desoriente, siga el camino cierto, el de la racionalidad"; "no permita que lo aparten de su meta"… la inteligencia emocional… la inteligencia emocional consiste en una serie de indicaciones acerca de cómo reducir a una cuestión racional el que, por ejemplo, ud. odie a su marido. En realidad –allí se recomienda- el cálculo que ud. tiene que hacer no es si lo odia o no lo odia sino cómo hacer para superar este pequeño inconveniente porque tiene que asociarse a él para hacer fortuna y cuando la tenga el odio o la falta de amor van a ser lo de menos… Así rezan las recomendaciones en textos de gerenciamiento matrimonial para enriquecer, etc.

El cognitivismo está basado en la racionalidad, en la enunciación cognitiva y la organización racional del comportamiento. Ni sospechan que algo de verdad pueda haber en eso que no está del lado de la razón. Por su parte Hegel era mucho más astuto que todos los psicólogos de autoayuda, Hegel sospechaba que entre la razón y la verdad había un cierto divorcio. Que razón y verdad no eran necesariamente lo mismo. Y lo deduce de la cuestión del poder: dice que se requiere un estado porque si no hay una forma de administración del poder el goce hacer retornar a condiciones primitivas a los humanos. El estado se justifica como administrador del poder, del goce… y dice que en esto no hay ninguna racionalidad pero que esto es verdadero… Así, Lacan, años después, va a decir que el hombre primitivo es el que no tiene estado, alguna forma de estado, eso es verdadero, pero no es racional. La verdad y la razón pueden no están juntas.

Sin embargo, en la sociedad moderna la pregunta se ha desplazado y ya no es más si sabe o no sabe para qué sirven los conocimientos, sino si tiene o no tiene conocimientos, y si no los tiene el sujeto queda excluido, por el simple motivo de que no se cumple la función del reconocimiento. Esa función que falla en el autismo es la misma que falla en la exclusión.

La primera vez que se me ocurrió usar el término "exclusión" como etiología de una patología psíquica fue con el autismo en 1983. Hoy estoy proponiendo extenderla al campo de los excluidos: excluidos del sistema neoliberal, excluidos de la máquina productiva, excluidos del sistema de salud. En algunas sociedades y metrópolis del primer mundo, en lugar de haber disminuido, la exclusión se ha tornado crítica como en USA o en Francia S se duda de esto basta preguntar a los inmigrantes africanos o los de Europa oriental en Europa Central. Es verdad que no están totalmente excluidos del sistema de salud sino "solamente" de los procedimientos especiales: quiere decir que si uno de esos inmigrantes presenta un tumor le recetarán analgésicos.

La exclusión de los deficientes intelectuales no se sabe exactamente cuándo comenzó, y seguramente eso no tuvo un desarrollo uniforme a lo largo de la historia: debe haber sido oscilante y de acuerdo con las condiciones de evidencia que las afecciones muestran (cuadros genéticos muy visibles al estilo de Quasimodo). No sabemos si los deficientes intelectuales se notaban tanto, si eran tan exigidos de la adquisición de conocimientos antes de que La Salle lanzase su gran invento: el curriculum estandarizado, universal.

Antes los niños eran natural y espontáneamente incorporados al sistema productivo y no tenían exigencia de uniformización en la adquisición de conocimientos como sucedió a partir de la modernidad. Quiere decir que el momento en que se establece un horizonte de contraste en relación a la adquisición de conocimientos es a partir de la modernidad cuando se torna obligatorio el derecho a la escuela común. El estado moderno por un lado nos dice "todos los niños tienen derecho a la educación" y enseguida la torna obligatoria. La gran jugarreta es que una vez que se establece como obligación se instala como si hubiese existido siempre. Del mismo modo como creemos que la mamadera existió siempre, siendo que en realidad fue recientemente inventada, en 1784, por un médico italiano; la mamadera venía con

un manual de instrucciones para usar. Se trataba del modernol "artefacto para alimentar niños en ausencia de su madre y su nodriza". Fue cuando las nodrizas empezaron a ir a trabajar a la fábrica. Es difícil saber si la mamadera es un beneficio así como es difícil saber hasta qué punto y en qué medida los conocimientos constituyen un beneficio. En cierto sentido y en alguna proporción parece que si porque los conocimientos han permitido producir algunos artefactos que nos facilitan la vida y encierran pedazos de real cada vez sofisticados y amplían nuestra memoria externa. Los chicos saben de esto y por ello suelen ser más ávidos de la computadora y que del papá; porque el papá ya sabe demasiado poco comparado con la computadora. Es ahí donde se confunden entre saber y conocimiento. Es ahí que se desilusionan, porque cuando le preguntan a la computadora cuál de las dos chicas que le gustan debe elegir, la computadora no puede ayudarlo a decidir, precisamente en algo que el padre, quizás, podría…

La primera cuestión frente a la deformación de la pregunta que la modernidad ha producido y que se extiende en el hecho de que de lo que se llama inteligencia la modernidad ha dado una versión muy particular. Llama inteligencia al grado de complejidad lógica del pensamiento, lo que es una curiosidad histórica: ese concepto de inteligencia tiene no más de 200 años. Antes a nadie se le ocurría que la inteligencia estaba representada por el nivel de complejidad lógica del pensamiento sino por la capacidad de comprensión o de tornar inteligible el discurso o la realidad. Inteligencia viene de inteligibilidad. Aristóteles habla de la inteligibilidad del discurso. Para la modernidad, y en eso Piaget ha contribuido mucho, la inteligencia ha quedado reducida al nivel de la complejidad lógica del pensamiento. Que se haya distinguido el nivel de complejidad lógica del pensamiento puede prestarnos un buen servicio en lo que se refiere a la capacidad de un niño para adquirir conocimiento porque el conocimiento está ordenado en términos de capacidad lógica, en un orden creciente porque se supone que los conocimientos más útiles y más avanzados y más importantes son los más complejos desde le punto de vista lógico. Es una suposición tal que, si la sociedad está jugada toda del lado de la construcción de una tecnología para satisfacerla en términos de satisfacción, de goce, entonces todos los esfuerzos se vuelcan para ese lado. Por eso quien no tiene un nivel determinado de complejidad lógica en su

pensamiento está en desventaja y es medido según al altura a la que llegó en el curriculum. Cuanto más alto llega más cerca está de la capacidad de producir el objeto ideal para la satisfacción del goce colectivo. Es una apuesta de la humanidad que tiene consecuencias problemáticas como la extinción de las especies, los peligros para la ecología y todos los peligros de opresión recíproca porque esto genera un sistema de poder ligado a los conocimientos y sus derivaciones tecnológicas. En tal cuadro de cosas quien tiene una deficiencia intelectual está perdido y queda a merced de la compasión de los otros. Los intentos de inclusión suelen estar más del lado de la compasión que del reconocimiento, y para que las cosas ocurran de otro modo es necesario limpiar la pregunta de la contaminación que la modernidad le ha provocado, o sea retomar la cuestión de hasta que punto alguien sabe o no sabe acerca de su vida, su destino, su goce, sus elecciones, su relación con el otro, su deseo. Estas son las preguntas que tienen que estar en el punto de partida para que la práctica de la inclusión no sea una practica puramente compasiva. Por eso la cuestión del sujeto es fundamental. No es por una toma de partido por el psicoanálisis como ideología, sino que la cuestión del sujeto del inconsciente es fundamental para que se formule una pregunta verdadera y no una pregunta que tome a los seres humanos como meros instrumentos de un proyecto de producción del objeto ideal.

No se trata de renunciar a producir el objeto ideal -eso siempre estará en nuestra mira y vamos a apuntar a él de diferentes maneras: unos por la vía de la apuesta en el sentido de que complejidad lógica y objeto ideal son lo mismo, y otros que suponen que la estética y el objeto ideal van por el mismo camino siend-o que la estética de racional no tiene nada o muy poco. Los caminos humanos para la construcción del objeto ideal presentan de hecho una gran diversidad. Es por eso que nos encontramos con deficientes intelectuales que en el campo de las artes tienen una competencia que no presentan en el campo de la complejidad lógica y, entonces, por compasión, algunos les compran las obras de arte… porque claro, lo que él debería hacer es participar en el mercado del trabajo como dios manda, el dios de la modernidad, o sea, el dios de la lógica y del conocimiento.

Uds. saben que durante la crisis del año 2001/2 hubo graves niveles de desocupación. Desesperados, algunos municipios

inventaron trabajos que no existían para ocupar a las personas. En esa época atendí a algunos pacientes adultos que habían sido contratados por el municipio de Río Grande, en Tierra del Fuego, para pintar de blanco los árboles y de amarillo los cordones de la vereda. Después de una dura jornada de trabajo llegaban agobiados y deprimidos: el trabajo que tenían era falso, en condiciones normales nadie les pediría que realizaran ese trabajo. Si a uno lo mandan a pintar cuadros que no sirven para nada, da lo mismo. Si a uno lo mandan a empaquetar cosas que no necesitan estar empaquetadas, también da lo mismo. Este tipo de empleo, de ocupación, por compasión, es peor, hace daño, es terrible y demuestra el grado de narcisismo de la sociedad como colectivo que se identifica a una sociedad supuestamente inteligente porque domina la complejidad lógica de cierta tecnología, cuando en realidad se refugia en la tecnología y en el conocimiento como si eso fuese el principio fundamental de la organización social. Esto hace que las leyes de inclusión a la escolaridad no se cumplan en el sentido propio de una inclusión. Aunque haya una ley que obligue a poner a un chico adentro de la escuela, si la pregunta del maestro no cambia y queda tomada, capturada por la imposición de la adquisición de ciertos conocimientos de alta complejidad lógica como único valor fálico para el sujeto, la inclusión será falsa siempre por más que hagan adecuación curricular o los pongan a pintar cuadritos o los traten con cariño. Lo que precisamos es descubrir un papel social en el cual sean competentes y que le sea compatible con su inteligencia y su posición subjetiva. Si no descubrimos un papel social para cada uno de ellos, y de un modo singular, la inclusión no se va a producir. Se podrá producir una integración, una asistencia a la escolaridad común, podrán ser menos discriminados, podrán tener una circulación aparente, pero continuarán siendo excluidos desde el punto de vista de su representación en el discurso social. El problema de la inclusión no se resuelve con las leyes ni con la adecuación curricular ni con la maestra integradora, es necesario formular en qué programa, con qué valores simbólicos, con qué posición social, en qué lugar de reconocimiento, con qué misión en la vida, un deficiente intelectual participa del mundo social. Esto es muy ambicioso, es la ambición de la verdad. Lo confesamos, esta ambición la tenemos. No creo que haya que cejar en ella. No creo que haya que cambiar esta pregunta por una buena

adecuación curricular, hay que hacer una buena adecuación pero sin lo otro será un artefacto vacío.

Como parte de este principio fundamental que acabamos de enunciar, una verdadera inclusión tiene que partir de una pregunta formulada en los siguientes términos: cuando alguien no dispone de la habilidad motriz o del nivel de complejidad lógica en su pensamiento o de las condiciones perceptivas necesarias para participar en el proyecto humano de la producción del objeto ideal, cuando alguien se encuentra en alguna desventaja para participar en este proyecto su valor ¿debe ser medido en términos de la proporción de esta desventaja o en términos de su saber? Donde "saber" quiere decir saber acerca del lugar que él ocupa en la relación con el otro. Cuando una joven con una deficiencia intelectual, 24 años, s de D, me dice que ella está enamorada… "Alfredo, mi problema es que yo estoy enamorada de alguien que no me va a querer"… Cuando yo la escucho, tengo la certeza de que si bien ella puede tener una restricción en cuanto al nivel de complejidad lógica de su pensamiento en términos de producción del objeto ideal, ciertamente ella no tiene ninguna debilidad subjetiva en lo que se refiere al lugar que ella ocupa en la relación con el otro. Por lo tanto, no hay nada que inhiba su participación en la vida social a no ser un ideal de producción industrial. Entonces, ¿por qué no incluirla? ¿Cuál es la razón que la dejaría aparte?

Seguramente todos ustedes deben haber pasado por un desengaño amoroso, la condición de adulto es efecto de haber fracasado en algún momento en la vida amorosa. Por eso, a esta chica no vamos a evitarle un sufrimiento que es necesario… claro que tampoco vamos a hacerla sufrir más de lo necesario, como con nadie lo haríamos. Pero hay situaciones críticas por las que hay que pasar y si nosotros les ahorramos a nuestros hijos pasar por esas situaciones criticas (sean quienes fueren nuestras hijos), les estamos impidiendo que se incluyan en la representación social, porque para incluirse en la representación social hay que saber soportar la castración, soportar las limitaciones, soportar lo que uno no puede ser. Todos tenemos que soportar, en alguna medida, lo que no podemos ser. Todos tenemos que soportar algo, que en el otro, no encontramos lugar para serlo. Lo que ocurre es que cuando encontramos algo que no podemos ser en el otro, tenemos recursos para desviarnos a otras alternativas. Si nos

encontramos con que no podemos ser nada en el otro, no tenemos como desplazarnos, no tenemos como simbolizarnos de otra manera.

A mi me parece excelente que se hayan promulgado las leyes y que se hayan enunciado los derechos de quienes sufren estas desventajas, en cuanto a la participación en la educación, en la vida social, que se construyan rampas, o que se pongan semáforos para ciegos y que se haga todo lo necesario para que cada uno pueda participar de la vida en la medida necesaria y posible. Con esto que estoy diciendo, no estoy anulando el avance que la legis proporcionó; lo que pasa es que lo jurídico se produce allí, precisamente, donde la ley simbólica tambalea. Si no tambalease no sería necesaria una ley que obligase a… Se prohíbe aquello para lo que la ley simbólica no es suficiente para impedir que se haga. La ley se produce para subsanar algo que la ley simbólica no fue capaz de asegurar en el ámbito social. Pero sabemos muy bien que cuando un sistema jurídico incorpora una ley, no resuelve con eso lo que de simbólico en esa sociedad no se ha resuelto. Nosotros precisamos ocuparnos de la resolución simbólica de la brecha oscura que ha quedado pesando sobre los discapacitados y no hacer de esta ley un encubrimiento de esa brecha oscura. Esto es lo que no debe negarse.

Tampoco debe hacerse de los discapacitados una clase única. Justamente si hacemos de ellos una clase única, uniforme y estándar caracterizada por la discapacidad, les estamos negando una singularidad en la que podrían encontrar una representación en el discurso. Porque, justamente, la única representación que el sujeto puede tener de sí, es singular: o la tiene singular o no la tiene.

La ley por sí sola no ha sido capaz de asegurar la inclusión a pesar de que las escuelas la obedezcan y a pesar de que los padres, los psicopedagogos y los terapeutas nos sintamos más apoyados por esa ley cuando vamos a buscar un lugar para nuestros chicos. Pero no nos acaba de resolver la cuestión.

Hice una enumeración que quiero analizar brevemente con ustedes, de los problemas de orden simbólico que quedan a resolver y que no podemos confiar en que la ley los resuelva y que no resuelve una adecuación curricular que, aunque sea necesaria, ciertamente no resuelve la cuestión porque la AC le va a permitir al sujeto en cuestión una participan más o menos limitada en la adquisición de los conocimientos,

pero no va a resolver la distancia que en la mala conciencia social se mantiene entre el proyecto del ideal del objeto a ser producido y la capacidad o incapacidad del sujeto de que se trate .medida en términos de complejidad lógica de su pensamiento o de precisión de su habilidad motriz.

Por eso es imprescindible distinguir que en la problemática de la integración tenemos no solamente un problema en el plano de lo simbólico sino, por lo menos dos tipos de problemas:

Unos, los que atañen a lo que suela llamarse, debilidad mental o deficiencia intelectual o discapacidad intelectual. El otro problema es el que no suele llamarse pero haríamos bien en llamar, debilidad subjetiva. No es lo mismo: si esta joven de 24 años en lugar de decirme "Yo estoy enamorada de alguien que no me va a querer y es por eso que estoy sufriendo" me dijese "Decile a fulano que me quiera"; en este segundo caso estaríamos frente a una debilidad subjetiva; frente a la debilidad de un Sujeto que no tiene la posibilidad de representarse en el otro. Hablamos de debilidad subjetiva cuando hablamos de una dificultad en la constitución, en la construcción de un Sujeto. Esta dificultad no es sinónima ni está pegada a ninguna dificultad en el nivel de complejidad lógica del pensamiento. Alguien que tenga una dificultad en el nivel de complejidad lógica de su pensamiento, no por eso está impedido de constituirse en un sujeto normal. Tiene que haber una afección intelectual muy profunda para que el S no pueda constituirse y aún así, una cierta proporción del sujeto raramente ocurre que no se pueda construir. Son los casos lesionales o disfuncionales gravísimos que raramente suelen sobrevivir largo tiempo.

En los casos que se plantea la cuestión de la inclusión, se trata de niños que tienen la capacidad de constituirse como sujetos y es allí que se adquiere el derecho a representarse en el discurso social. Aparece, entonces, la demanda en el niño y en la familia de esa representación, de esa participación. Es ahí que se puede notar si hay o no una debilidad subjetiva. Invariablemente la debilidad subjetiva conspira contra los aprendizajes lógicos; pero no siempre la dificultad en los aprendizajes lógicos conspira contra la posición o la consistencia subjetiva, porque ella depende fundamentalmente de la transmisión de un saber y no de la transmisión de conocimientos.

La verdadera inclusión está en la transmisión de saber y los que transmiten el saber no son solamente los padres, también son las escuelas.

Las escuelas transmiten saber aunque vengan inclinándose, en las últimas décadas, hacia una cierta recusa de este papel de transmisión de un saber que también les toca y reducen su misión a la transmisión de conocimientos. A tal punto esto es así que se ha enunciado explícitamente en muchos programas escolares que la escuela sólo se ocupa de la transmisión de conocimientos y no de otra cosa. Lo grave es que esa posición suele funcionar como una disculpa en el caso de chicos que se portan mal, no se encajan en el movimiento o los rituales institucionales, que no "acompañan" su grupo, para la segregación. Así impostada la escuela suele soltar la famosa frase: "no es asunto nuestro". Bajo esta forma surge el absurdo de pensar que adultos que se ocupan de niños puedan no sentirse responsables por el modo en que se comportan esos niños ni por los principios morales que ellos adquieren.

Discusión en el Centro Dra. Lydia Coriat De Buenos Aires.

Pregunta: ¿Se puede no transmitir saber?

AJ: …*es excluir al niño de la representación en el otro… porque el niño tiene acceso al capital de saber que está en el discurso a través de sus Maestros… a través de aquellos que ocupan un lugar de maestría… yo tuve un Maestro… fue mi maestro de 3° grado… de él decían que era comunista… nos enseñaba matemática con música y entonces venía el director y lo regañaba porque decía que perturbaba a los otros alumnos y no los dejaba aprender. Los otros alumnos estaban locos por venir a nuestra clase a cantar. Este gran maestro me enseñó muchas cosas, por ejemplo, me enseñó que los sapos vuelan… sí, los sapos vuelan y sólo depende de la imaginación de cada uno que lo hagan. No tiene ninguna lógica ni es del orden del conocimiento pero es fundamental: cuando a mí me va mal en algo, yo pienso: los sapos vuelan. Es un saber fundamental.*

A esta transmisión los niños tiene derecho, si un adulto se ocupa de ellos, tiene que ocuparse de esta transmisión, no le es excusable. El chico puede tener mucha habilidad matemática o ninguna; puede tener habilidad léxica o ninguna…

¿Se puede transmitir un saber que no lo sea? No, por eje, en las psicosis, el delirio paranoico se establece porque el único que sabe es el otro ya que lo que está forcluido es el saber propio porque no

se ha operado la transmisión del saber. El tesoro del saber está en el lenguaje y tiene forma de discurso, los maestros están para transmitir ese discurso, si ellos no lo hacen, si los padres no lo hacen, le va a pasar como a Peter Seller en Desde el Jardín… el tenía conocimientos tanto como para saber que para suprimir una imagen inconveniente tenía que apretar el control remoto pero, como no sabía de la vida, lo aplicó en un momento en que eso no funciona.

Si uno aprovecha las leyes que permiten entrar en la escuela, el chico entra, tiene AC, participa de un aprendizaje pero uno no le transmite en qué circunstancias y para qué sirve y las limitaciones que eso tiene, no sirve de nada, la inclusión es falsa, va a ser un Peter Seller. Esto es aplicable a cualquier chico. Yo comencé por hacer una crítica acerca de cómo se había masificado una clase por efecto del pensamiento moderno, industrialista y reduccionista al plano de la lógica. Estoy ahora tratando de desarmar esa clase mostrando que la representación del sujeto en el otro siempre es singular y que esto es, entonces, para todos los chicos. La inclusión es para cualquier chico y si no les están transmitiendo esta forma de saber propia del tesoro del saber que está acumulado en el lenguaje, estos comportamientos adaptativos que no son pura lógica, que son de relación con el otro y reposan en una memoria externa a la genética porque nada en la genética dice que tenemos que nos tenemos que casar con un morocho alto de bigotes…

Intervención: decías que la representación del sujeto en el otro es siempre singular. En la escuela ocurre que representación de alumno hay Una y el niño tiene que coincidir con esa representación que es una representación social de la que los docentes son mandados a hacerse cargo. Hay una distancia entre lo que los chicos hacen o dicen, entre las formas de ser y estar en la escuela y la representación de lo que debería ser que es salvable, que el docente puede resolver. Además, en tanto esa distancia es hacia el lado del "menor conocimiento" es aún más fácil de resolver para la escuela que cuando la distancia se produce hacia el lado de lo que en términos escolares se denomina "conducta".

AJ: *Porque la escuela moderna nació con La Salle cuyo decálogo empieza así: "Sustituir la enseñanza del espíritu por la enseñanza de las cosas". Quiere decir: del espíritu, olvidémonos.*

Intervención: De todos modos, hay algunas escuelas que se encuentran en el camino de proponer prácticas, que podríamos pensar como del orden de las adecuaciones curriculares, que intentan hacer de la escuela una escuela inclusiva.

La presencia de una maestra integradora pueda estar al servicio de apaciguar al niño y hacer que entre en la representación "oficial" o de ofrecerle un lugar donde representarse. Bien podríamos pensar el lugar de la maestra integradora de esta manera: alguien que se ofrece como un lugar para que el niño pueda quedar representado (claro… en tanto la maestra no puede hacerlo). Pero además es un hecho que, en muchos casos, esta MI opera produciendo un cambio en la representación del docente. En esta sentido la AC podría venir a ubicarse en esa brecha que media entre la legislación y la ley simbólica. Este es el modo en que hay que pensar las AC: no son en primer lugar facilitaciones dirigidas al niño sino un instrumento para proporcionarle al niño un lugar donde representarse.

AJ: *Cuando un obstetra le dice a la madre que el hijo que acaba de nacer tiene s de D y que no hay nada que hacer con él… cosa no rara… lo está condenando, en el imaginario de la madre, a una posición paralizante… para la madre y para el chico. Cuando aparece alguien que le dice: "No señora, la verdad es que con él, no solamente que hay muchas cosas para hacer sino que él va a aprender a hacer muchas cosas en la vida… no piense que es algo nulo. Es un chico que puede aprender, un chico con alma, con sentimientos, con posibilidades de lenguaje, es un ser humano como ud." Por ahí, la madre, bajo la sombra de el desahuciamiento que ha recibido, o bajo la sombra de los prejuicios sociales, o bajo la sombra del temor a lo peor… porque es una situación de excepción la de tener un hijo con s de D… esta madre tomada en estas contradicciones tiene todo el derecho de dudar acerca del destino de su hijo y formular y formularse mil preguntas. Es ahí donde quien interviene tempranamente en la estimulación, en la guía, en la orientación, tiene como instrumento y misión mostrarle a la madre que este niño puede hacer cosas muy interesantes. Y cuando la madre, por intermediación de la terapeuta ve que el niño puede, la madre se empieza a animar y empieza a hacerlo ella misma… Es de la misma naturaleza que vos estás diciendo. Pero pasa que yo veo con notable frecuencia tratar la cuestión de las AC*

como una cuestión puramente técnica. Sin ninguna duda que el efecto de armar el puente entre el niño y sus pares, en un campo de aprendizaje posible, abre caminos de subjetivación y abre caminos de transmisión de un saber. Pero esto no es automático, de esto hay que ocuparse porque la transmisión de ese saber no surge de la mera AC. La AC es un instrumento hábil, precioso, importante. No desprecio ni la ley ni la AC ni las MI… por el contrario.

Justamente uno de los problemas que hasta ahora no había abordado es el siguiente: cuando un niño tiene limitaciones en el campo de sus aprendizajes, en el campo de la complejidad lógica del pensamiento, en sus habilidades motrices, suele quedar recluido en lo que solemos llamar las relaciones primarias, o sea, las familiares, aquellas que están caracterizadas por la obligación de los adultos de producir satisfacción para el chico. La mamá está obligada a satisfacer a su bebé y el nene lo sabe… tanto lo sabe que llega a un lugar y dice "quiero eso", no pregunta a su mamá si tiene plata, simplemente lo pide… y si la madre le pregunta porqué lo quiere el niño responde "Porque lo quiero" y mira a la madre como diciendo "Vos tenés obligación de satisfacerme". Está en la madre saber maniobrar, saber decirle que no, colocarle algún límite. Pero en principio, el niño viene de una situación en la que la satisfacción es algo a serle ofrecido. Cuando alguien va creciendo en este clima y no se atina a ponerlo en una situación de relaciones secundarias… uno le dice a su jefe "Quiero un caramelo… vaya a comprarme caramelos…" Entonces, cuando alguien crece en el ámbito de las relaciones primarias, relacionándose con el Otro Primordial, (que es ese que tiene la obligación de satisfacer), tiende a tratar a todos los de afuera de la misma manera y esto arma problemas serios en la relación escolar porque la relación escolar es la primera que le va a exigir (aun cuando se trate de niños muy pequeños) un relación de tipo secundario… aunque sea una cosa muy simple como "formen fila para salir" o "tómense de las manos"… "En mi casa no me hacer agarrar de las manos" o "En mi casa me dan de comer en la boca"… "Entonces no comas"… Y aprenden rápido.

Las relaciones secundarias, para alguien que largamente ha sido sostenido en relaciones secundarias, son difíciles de sostener. Es aquí donde hay un campo de transmisión de saber donde una

maestra integradora puede cumplir un papel muy importante porque ella es capaz de armar un puente que amortigüe el golpe que esto produce para el chico y para los docentes. Porque lo docentes no saben qué hacer… Allí la MI es la que está en posibilidad de trasmitir un saber: acá son relacione primarias pero acá son secundarias… En casa se puede pedir mimos pero a la directora de la escuela no se le pueden pedir mimos…

José de los Santos López Córdova[17]
Nilda de la Peña[18]
Georgina Jiménez Ravelo[19]

EL ACOMPAÑAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO DESDE EL ASESORAMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO: UNA EXPERIENCIA

Introducción

Para atender los desafíos y necesidades de la educación mexicana, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 estableció como uno de los objetivos estratégicos la calidad del proceso y logros educativos de la educación básica, del cual se desprende la política de transformación de la gestión escolar, orientada a promover la calidad en las escuelas a partir de la generación de ambientes escolares que favorezcan la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes, mediante la participación y organización colegiada de directivos y maestros, así como de alumnos y padres de familia.

Esta tarea, centrada en la escuela, no depende de manera exclusiva de la comunidad educativa, pues requiere tanto de la participación comprometida de los directivos y de las autoridades educativas. Tal y como lo señala el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007) "*Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores…"*

Lo anterior marca un nuevo sentido a la gestión en la supervisión y la asesoría a partir de la reorientación de la función y desarrollo profesional para desempeñar con eficacia sus funciones académicas. Les corresponde impulsar la construcción de saberes individuales y colectivos entre los distintos agentes de la educación a través de una

17 Secretaría de Educación. Tabasco, México
18 *Ibidem*
19 *Ibid.*

interacción intencionada y dirigida hacia la toma de decisiones pedagógicas, que permitan contribuir a la formación de una cultura de autogestión en los espacios institucionales, partiendo de las necesidades que el asesorado enfrenta ante las exigencias del sistema educativo y las exigencias sociales que enmarcan su quehacer.

Desde esta perspectiva, los directivos además de jefes administrativos pasan a ser facilitadores, líderes académicos e impulsores del desarrollo profesional.

El liderazgo debe contribuir a crear una visión compartida de la escuela, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y ofrecer apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en dar soluciones desde una visión colectiva a su propia problemática.

Abordaremos desde esta exposición una experiencia práctica de cómo potenciar la gestión de acompañamiento pedagógico del personal directivo y técnico, empleando vías de trabajo colectivo y colaborativo.

Desarrollo

Entre las funciones que realiza la supervisión escolar se encuentran, el control, el seguimiento y la evaluación, así como el apoyo y la colaboración a las escuelas. La supervisión tiene como tarea sustancial convertirse en un mediador que facilite el trabajo del colectivo docente y del director a través de la asesoría y el acompañamiento.

Una buena supervisión supone:

- Capacidad para diagnosticar debilidades y fortalezas e identificar caminos de mejora;
- Disponer de herramientas para fortalecer un mejor trabajo de planificación pedagógica;
- Apoyar la búsqueda de soluciones a problemas específicos de la escuela.

En síntesis, ha aumentado el consenso de que, la calidad educativa se logra menos con la provisión de insumos y mucho más con el apoyo y el acompañamiento a los procesos escolares y de modelos o vías que garanticen resultados.

El Profesor Rafael Ramírez Castañeda (1884-1959) señalaba que…*" La información recogida a través de la inspección directa o indirecta no ha de quedar ociosa, ni ha de servir tan solo para archivarse. Si así*

fuera, la inspección no serviría para nada. Una inspección efectiva y bien realizada revelará forzosamente deficiencias, omisiones, fallas y excelencias, datos con los cuales el supervisor puede elaborar programas de trabajo de naturaleza constructiva o correctiva".

Reflexionando sobre lo planteado en los escritos de este eminente educador y mexicano ejemplar, mucho tiene que ver con lo que se aspira del control y la evaluación que sistemáticamente debe de realizarse, no para cuestionar e evidenciar sino para buscar soluciones constructivas a través de acciones concretas y las experiencias positivas divulgarlas y trasmitirlas para que otros colectivos las puedan poner en práctica.

Una mejora en la calidad educativa, creo que todos coincidamos, no es posible sólo con la capacitación de maestros y directores a través de pláticas y talleres ni con la publicación de un documento que se haga llegar a las escuelas. Requiere, de manera fundamental, la presencia de un apoyo académico, de acompañarlo en su labor, esto significa estar cerca de su práctica, observarlos, dialogar con ellos, brindarles acompañamiento, de conjugar el conocimiento práctico y valioso del profesor con el conocimiento experto que se hace presente en las iniciativas de la asesoría y supervisión educativa.

La supervisión y la asesoría de la Educación Especial en el marco de la educación básica, desde esta perspectiva, constituyen un reto y un compromiso que requiere de la búsqueda de vías efectivas para abarcar el abanico de modalidades en el que desarrollan sus servicios y que por supuesto requieren un acompañamiento pedagógico más específico.

Un elemento que no podemos soslayar en la actividad de la supervisión y la asesoría es lo relacionado con los aprendizajes básicos, así lo recogía *J. Delors* en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre La Educación para el siglo XXI

> "…para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona en cierto sentido, los pilares del conocimiento:
>
> - aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
> - aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;
> - aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último,
> - aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores."

El trabajar para el logro de estos aprendizajes no solo es tributario de los maestros para con sus alumnos, sino también de los directivos y asesores para con todos los agentes educativos y agencias educativas en su área de acción. La reflexión sobre los aprendizajes básicos, nos permite definir que si la función o tarea principal del maestro o profesor en un aula es enseñar a aprender a sus alumnos; la nuestra, desde los diferentes niveles de las estructuras educativas es la de enseñar a enseñar al maestro.

Es importante para la comprensión de la experiencia que estamos abordando hacer referencia a las Metas Educativas para el 2021 en *La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios,* planteadas en la XIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación en el Salvador (mayo 2008) que en su Capitulo VII, referido al compromiso para avanzar juntos señala que: *"la consecución de las metas no solo es esfuerzo sostenido de un país sino también la ayuda solidaria de uno y los otros y el impulso a un conjunto de programas… que propicien el mejoramiento de la calidad educativa…"* Este tipo de compromiso nos ha permitido el intercambio de colaboración con especialistas cubanos apropiarnos de un método científico que propicia el acompañamiento metodológico para lograr transformaciones a través de un trabajo colectivo y colaborativo entre directivos, asesores y docentes. Este método es el Entrenamiento Metodológico Conjunto contextualizado a nuestra realidad como Acompañamiento Metodológico Conjunto.

Este método o vía de trabajo tiene su fundamento en la necesidad de buscar estrategias de cambios basadas en las personas. El documento programático de la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002-2017), plantea la necesidad de que la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas tengan como centro, promover cambios en los diferentes actores involucrados *y en las relaciones que se establecen entre ellos*; para lo cual es necesario implementar una *"estrategia de cambio basada en las personas*", lo cual significa desarrollar sus motivaciones y capacidades, para que se comprometan con el cambio y se responsabilicen con los resultados. Lo anterior implica pasar de un modelo de trabajo individualista y fragmentado, a un modelo basado en la colaboración entre los distintos actores para la toma de decisiones.

El Acompañamiento Metodológico Conjunto requiere de un cambio en la manera de pensar y actuar de todos los que inciden en el trabajo de

la escuela, siendo necesario, clarificar el conocimiento de lo que se supervisa o asesora, el objeto de dirección, de conocer el nivel de desarrollo de sus miembros, el clima socio-psicológico que se respira en la escuela, de precisar con qué contamos, hacia dónde vamos y cómo debemos llegar al deseado estadio de desarrollo. Lo anterior precisa también cambiar a su vez los métodos de supervisión y asesoría que veníamos utilizando durante años y que respondían a condiciones histórico-concretas por nuevas vías que respondan a la realidad actual de la práctica educativa.

El **Acompañamiento Metodológico Conjunto** como método científico de trabajo cumple con el Propósito supremo de enseñar a enseñar y no puede bajo ningún concepto concebirse como una actividad de inspección, aún cuando en su algoritmo de trabajo no es posible obviar el control y evaluación del desempeño de directivos y docentes.

¿Que es el Acompañamiento Metodológico Conjunto?

- Es una teoría que surge de la propia práctica y se modifica y enriquece a partir de ella.
- Está constituido por un sistema de procedimientos que orientan y guían su puesta en práctica.
- Su aplicación parte de objetivos previamente definidos y concluye con el planteamiento de otros cualitativamente superiores.

¿Cuáles son los propósitos más generales de este método?

- Contribuir a elevar la calidad del proceso pedagógico a través del desarrollo constante del nivel profesional y de las potencialidades creativas de todos los implicados en el mismo (docentes, directivos y asesores)
- Garantizar la capacitación en la práctica de manera regular y sistémica de los directivos, técnicos y docentes.
- Contribuye a la competencia de los directivos, en tanto propone el cómo desarrollar su función académica de acompañamiento.

El Acompañamiento Metodológico Conjunto como método requiere que se tengan en cuenta una serie de postulados, fundamentos que sirvan de guía para la acción, a saber:

Los principios ético-pedagógicos para su aplicación

1. Respeto a la experiencia, la creatividad y el trabajo de todo el personal que labora en Educación.
2. Igualdad en el plano de la comunicación profesional entre cuadros, técnicos y docentes de los diferentes niveles de dirección.
3. Responsabilidad, compromiso y sentido de pertenencia de todos, con todos y en todo.
4. Estimular el esfuerzo y los más pequeños logros, como vía para desarrollar la motivación por el perfeccionamiento del trabajo.
5. Divulgar y multiplicar los conocimientos y experiencias adquiridas.

¿Qué exigencias plantean estos principios a la aplicación del método?

Ante todo el respeto a la individualidad de los que reciben el acompañamiento, a su modo de pensar y hacer, a su cultura profesional. Implica esto lograr un clima psicológico positivo, favorable a la expresión libre de las ideas y experiencias para que realmente se produzca el aprendizaje colectivo y se eleve el nivel profesional. Es decir lograr la empatía necesaria en la comunicación, como vía para el diálogo franco y sin prejuicios con respeto a los directivos. Esta teoría del diálogo y la comunicación sigue el punto de vista de Vigotsky (1978) sobre el hecho de que *"aprender es por naturaleza un fenómeno social; que la adquisición de nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo; y que, aprender es un proceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo".* Este es un rasgo esencial del Método de Acompañamiento.

Las experiencias obtenidas en la aplicación del Acompañamiento Metodológico Conjunto en municipios, y escuelas se va creando un clima de comprensión de la necesidad del mismo y hoy se aprecian las siguientes tendencias en nuestro Estado respecto a la aplicación de este método:

Tendencias en el desarrollo del método: El acompañamiento, en nuestro contexto, tiende a funcionar como:

1. Método de capacitación en su lugar de trabajo
2. Método de trabajo técnico-metodológico
3. Método de investigación científico - pedagógico
4. Método de dirección educacional.

La concepción del Acompañamiento los coloca ante un reto, elevar su auto-preparación para demostrar su competencia profesional y aplicar los procedimientos del método. Ellos son:

a) **Diagnóstico.** De los principales problemas e insuficiencias que presentan el municipio o la institución y las carencias o necesidades que en el plano de los conocimientos y habilidades tienen los directivos y docentes para su desempeño profesional.
b) **Planeación.** De las acciones a ejecutar para satisfacer las necesidades y resolver los problemas detectados en el diagnóstico.
c) **Demostración.** De esas acciones, de las vías, para resolver las necesidades y con ellas los problemas.
d) **Control y evaluación**: De la iniciativa, la creatividad, la calidad, la maestría que los docentes y directivos demuestran en el cumplimiento de las funciones y tareas inherentes a su rol profesional en el municipio o la institución escolar.
e) **Superación.** Del nivel de profesionalidad de cada uno, de los que participan en el entrenamiento y del suyo propio a través de la actividad práctica.

Estos procedimientos comprenden un sistema para su aplicación en la práctica.

En la medida en que el método se aplique por los distintos niveles de dirección con los docentes, estos podrán, diagnosticar el estado actual de sus alumnos, sus características, nivel de desarrollo, necesidades en el orden educativo, cognoscitivo, cultural, psicológico, etc. y a partir de los resultados, planear estrategia de trabajo para lograr su desarrollo educativo.

¿Cómo realizamos la puesta en práctica del Método de Acompañamiento?

- Un primer momento de **análisis previo del desarrollo de la visita de acompañamiento que vamos a realizar** donde se precisan los propósitos de la visita de acompañamiento y se definen los instrumentos a aplicar y las acciones a desarrollar por cada uno de sus participantes. Donde *predomina el diagnóstico*

- Un segundo momento **desarrollo de la visita "in situ" (municipio y escuela)** donde hay un ***predominio de la demostración*** por parte de los directivos: supervisores, asesores y directores.
- Un tercer momento de **análisis posterior del desarrollo de la visita** donde se conjugan el diagnóstico, la demostración y el control y evaluación de los resultados obtenidos y se precisan nuevos compromisos para la próxima etapa de trabajo. Este momento debe caracterizarse por la profundidad del análisis, la búsqueda de las causas reales que dificultan el trabajo, así como de las soluciones más factibles. Es decir, un intercambio entre profesionales de carácter participativo, que lleve a la reflexión, estimule la autovaloración y la creatividad, fortalezca el sentimiento de compromiso con su rol profesional y su encargo social, y que vaya conformando una nueva manera de hacer y un nuevo estilo de trabajo pedagógico. Es en esencia un momento de balance del trabajo realizado, que va dirigido a corroborar la calidad de lo hecho, a determinar dónde estamos y cómo debemos proyectarnos para llegar a donde debemos, en respuesta a las exigencias sociales de nuestra realidad.
- Un cuarto momento de **seguimiento a los compromisos contraídos** por los diferentes actores educativos que participaron en la visita de acompañamiento.

La aplicación del Acompañamiento propicia estrategias de compromiso y rechaza el control burocrático y, en su lugar, aboga por desarrollar planes de trabajo innovador que apoyen la toma de decisiones de los directivos y docentes y el incremento de compromiso en las tareas de la enseñanza. El supuesto de este enfoque es que las prácticas de gestión colaborativas y participativas desatarán la energía y los conocimientos de las actores comprometidos y, por tanto, traerán consigo una mejora en la calidad de la educación que se ofrece.

¿Cómo hemos aplicado este Método desde la Coordinación de la Educación Especial del Estado de Tabasco?

Tomando como base nuestro Modelo Psicopedagógico de la Educación Especial que favorece la integración educativa y que parte del algoritmo de trabajo de detección, evaluación e intervención, relacionando

esta última con el contexto escolar, estructuramos un Proyecto para la Implementación Metodológica en la Atención a Diversidad en la educación básica,(MECIMAD) teniendo en cuenta que la educación de las diferencias ha sido una preocupación de los diferentes niveles de enseñanza desde hace ya mucho tiempo.

En los últimos años, tanto en los foros de debate y discusión como en la literatura pedagógica se centra el interés, cada vez, por un número mayor de profesionales en temas relacionados con la diversidad. Así pues, tradicionalmente, la diversidad humana se ha percibido como una problemática que complica el proceso educativo y no como un rasgo inherente a nuestra propia naturaleza. Al respecto Newton expresó: *"la unidad es la variedad, y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo."* Otros pensadores como José Martí, sentenció *"donde yo encuentro poesía es en la unidad del universo, que encierra tantas cosas diferentes y es todo uno..."*

Sin embargo el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa señala:

> "…es conveniente entender la diversidad como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos. El respeto y la aceptación de la diversidad van forjando una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos, condición básica para el desarrollo de un país multicultural… (SEP, 2006, p. 16)

En este sentido el Proyecto asume el objetivo de contribuir a la preparación de las estructuras para la orientación, capacitación y seguimiento de los servicios que se prestan para la atención de los niños con nee., referido a la eliminación de las barreras de aprendizaje, en el ambiente escolar y áulico de la escuela para que alcance la meta de escuela integradora abierta a la diversidad a la que todos aspiramos o dar el paso a una escuela inclusiva. Fomentando también la integración de los diferentes niveles educativos. Fue construido por especialistas tabasqueños y cubanos a partir de los documentos normativos de nuestro Estado.

El proyecto se estructuró en las siguientes etapas:

I. Diagnóstico
II. Planeación
III. Sensibilización
IV. Puesta en práctica de las acciones de acompañamiento

V. Control y Seguimiento
VI. Diseño de nuevas estrategias de trabajo.

Para dar cumplimiento a lo señalado anteriormente dirigimos el accionar hacia las líneas de trabajo siguientes:

1. Acompañamiento a la educación primaria, primaria Indígena y preescolar en la preparación de las estructuras para la atención a la diversidad de los alumnos de estos niveles educativos
2. El acompañamiento a la estructura de la educación especial para el mejoramiento de la implementación metodológica en la atención a las escuelas y jardines con servicio de Unidades de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER)
3. Capacitación a las estructuras para elevar su nivel en el desempeño profesional y el cambio en su modo de actuación.

Se seleccionaron 10 Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de la Coordinación de Educación Especial para realizar la aplicación de las Visitas de Acompañamiento a los municipios de la muestra. De ellos 3 se incorporaron al equipo de trabajo de la educación primaria, 1 al equipo de trabajo de la educación primaria indígena, 2 a la educación inicial y 4 conformaron un equipo para la atención al servicio de apoyo que presta la educación especial en las Escuelas Primarias y Jardines de Niños. Muestra que quedó conformada como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra

NIVELES EDUCATIVOS	MUNICIPIOS	ESCUELAS	COMUNIDADES
Educación Primaria sin servicio de USAER	6	23	
Escuelas Indígenas	4	18	
Escuelas Primarias con servicio de USAER	10	36	
Educación Inicial	10		58
Total		66	58

Estas muestras se tomaron para realizar el pilotaje de la aplicación del acompañamiento que de derivó del diagnóstico aplicado por cada uno de los niveles educativos. Los resultados del trabajo que se expone a continuación es la conclusión de 6 meses de trabajo del ciclo escolar pasado (2007-2008)

Resultados. Acompañamiento a la Educación Primaria sin servicio de apoyo de la USAER

El acompañamiento a las estructuras de la educación primaria se concreta en 54 visitas de acompañamiento que permitieron atender necesidades sentidas de directivos y maestros y proponer soluciones. Para ello se convenían 45 acciones de continuidad a partir del compromiso contraído, en el marco de la visita, por las estructuras municipales de la educación primaria en cada una de las escuelas. Los resultados cuantitativos se expresan en la tabla 2.

Tabla 2. Educación Primaria

Actividades desarrolladas	Resultados Cuantitativos
Municipios	6
Escuelas visitadas:	18
Total de vistas conjuntas con la estructura de primaria a Escuelas	54
Visita a clase	36
Compromiso expresados en acciones de continuidad	25
Personal beneficiado	
Supervisores de la Educación Primaria	19
ATP de la Educación Primaria	27
Especialistas USAER	5
Jefe de sector	4
Maestros de aula	19
Directores de escuelas	18
Coordinador padres de familia	3
Padres de familia	30
Total	125
Temas de capacitación	
La atención a la diversidad en el contexto áulico	6
La familia en la atención a la diversidad	6
La detección de alumnos con necesidades educativas especiales.	6
Los niveles de ayuda en la clase	6
Total de sesiones	24
Actividades ofrecidas por la Educación Primaria	
Participación en taller sobre las funciones didácticas y los tipos de clase	1
Aplicación de instrumento de evaluación	4
Evaluación de la calidad del aprendizaje: distractores y niveles de desempeño cognitivo	6
La comprensión lectora en la enseñanza primaria	7
La comprensión de textos en la clase de Matemáticas	7
El proceso de la lectoescritura en la escuela primaria.	6
Total	31

Es meritorio señalar que para el acompañamiento a estas escuelas, que no poseen el servicio de USAER, se logró el compromiso de las estructuras municipales de la educación especial, para la capacitación y el acompañamiento *in situ*, con la finalidad de ofrecer un asesoramiento integrado a la atención a la diversidad de alumnos en la escuela primaria.

Educación Primaria Indígena

En la educación primaria indígena se realiza el acompañamiento a 4 municipios en 18 escuelas. Se realizaron 36 visitas que generaron 24 acciones de continuidad a cumplir por la estructura, como resultado de los compromisos contraídos como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Educación Primaria Indígena

ACTIVIDADES DESARROLLADAS	RESULTADOS CUANTITATIVOS
Municipios	4
Escuelas visitadas:	18
Total de vistas conjuntas a escuelas	36
Visita a clase	24
Compromisos expresados en acciones de continuidad.	24
Personal Beneficiado	
Supervisores	3
ATP	20
Director de USAER	2
Especialistas USAER	3
Maestros de aula	40
Directores de Escuelas	9
Total	76
Capacitación: se corresponden con las temáticas abordadas para educación Primaria.	

En esta modalidad se trabaja con los mismos objetivos de acompañamiento que en la primaria, realizándose los ajustes pertinentes a sus características.

La Educación Inicial
"Programa Edúcame la Educación No Espera"

La educación inicial y en particular el programa "Edúcame la educación no espera", fue objeto también de nuestro trabajo que se concretó en la realización del diagnóstico del desarrollo alcanzado por los niños y

la capacitación a promotoras y familias a partir de los resultados de ese diagnóstico. La tabla 3 muestra la población y comunidades atendidas.

Tabla 3. Educación Inicial

MUESTRA ATENDIDA	MUNICIPIOS	COMUNIDADES
941 niños 894 familias 88 promotoras	Jonuta	7
	Macuspana	6
	Nacajuca	6
	Cárdenas	4
	Centro	2
	Centla	10
	Comalcalco	4
	Teapa	4
	Balancán	7
	Tacotalpa	4
	Zapata	2
Totales	10	58

En la educación inicial también se trabaja en al capacitación a través de talleres relacionados con el papel de la familia y la comunidad y se hacen demostraciones en las comunidades de cómo estimular el desarrollo de sus hijos.

Educación Especial

La línea de trabajo sobre el fortalecimiento de la educación especial se inicia con la aplicación, como punto de partida, del estudio diagnóstico del estado de las estructuras que nos permitiera identificar las principales regularidades, con la finalidad de orientar las metas y objetivos. La muestra conformada se expresa en la tabla 4.

Tabla 4. Muestra del Diagnóstico Inicial educación Especial

Personal evaluado						
Equipo Técnico Pedagógico. Coordinación	Supervisores de zona	ATP de Zonas	Jefe de Sector	Directores de USAER	Equipo de USAER	Total
21	5	9	1	39	138	213

Entre las principales regularidades evidenciadas se identifican:

- Insuficiente atención a los alumnos con necesidades educativas transitorias en las escuelas con y sin servicio de USAER
- Pobre sistematización en la planeación de visitas de acompañamiento a los maestros de apoyo y otros especialistas por parte de los directivos
- No contar con una programación de visitas a las escuelas con objetivos definidos según las etapas del ciclo escolar.
- La falta de liderazgo pedagógico por parte de los directivos de las estructuras municipales.
- Pobre acompañamiento a las escuelas sin servicio de USAER.

Estas regularidades permitieron diseñar los objetivos de las visitas de acompañamiento y las capacitaciones al personal involucrado en el proyecto como se enuncia en la siguiente tabla.

Tabla 5. Personal involucrado en el proyecto de la educación especial

MUNICIPIOS PARTICIPANTES	**10**
SUPERVISORES	6
ATP	11
DIRECTORES DE USAER	46
DIR. DE ESC.PRIMARIAS Y JARDÍNES	35
DIRECTORES DE CAM	2
M. DE APOYO	39
EQUIPO DE USAER	120

Se diseñan 4 visitas de acompañamiento a 10 municipios materializadas en 36 escuelas donde se hacen las demostraciones pertinentes con la flexibilidad que requiere cada contexto.

Los propósitos de estas visitas fueron los siguientes:

- Análisis del diagnóstico inicial de los servicios de USAER y elaboración de acciones para potenciar los resultados.
- Demostrar a los directivos cómo potenciar el mejoramiento de la calidad de las estrategias de intervención.
- Demostrar a los directivos cómo realizar el control y seguimiento de las acciones diseñadas en las estrategias de trabajo de directivos y docentes.

- Acompañar a los directivos en cómo realizar el control de los resultados de los servicios que presta USAER a partir del análisis “in situ” del trabajo desarrollado por el maestro de apoyo y el equipo de USAER.

En estas visitas participaron directivos, personal de USAER, directores de escuelas primarias, Jardines de Niños y CAM como se expresa en la tabla 6.

Tabla 6. Personal que participó en las visitas de acompañamiento metodológico.

FIGURAS	PARTICIPANTES
Supervisores	6
ATP	11
D. de USAER	35
Personal USAER	120
Directora de Escuela	33
Directora del Jardín	3
M. de apoyo	39
Directores CAM	2
Total	249

En este proceso se visitaron 3 Jardines y 33 escuelas primarias, realizándose un total de 76 visitas, De estas visitas se derivaron 177 acciones de continuidad para dar solución en algunos casos a las necesidades detectadas y en otros para fortalecer el trabajo que se viene desarrollando por los directivos. Las acciones fueron propuestas a partir del análisis colectivo de todos los involucrados y como resultado de las reflexiones hechas sobre la observación de clases y trabajo individualizado con los niños en el aula de apoyo.

Tabla 7. Visitas realizadas a las escuelas con servicio de USAER y compromisos derivados.

Municipios	Escuelas	Visitas	Compromisos	Cumplimiento de los compromisos		% de Cumplimiento	
				Total	Parcial	Total	Parcial
10	36	78	177	87	90	59 %	41 %

Las visitas tuvieron un carácter individualizado a partir del diagnóstico de los servicios de la educación especial en cada municipio, lo que facilita constatar logros y dificultades en cada uno de ellos. En este trabajo se beneficia a 35 escuelas de la educación primaria, con una matrícula de 10,353 alumnos de ellos 867 atendidos por el servicio de USAER por diferentes razones

Tabla 8. Beneficiados

Municipios	Escuelas	Matrícula	Atención por USAER
Total	35	10353	867

En la línea del proyecto referida a la capacitación de las estructuras para elevar su nivel en el desempeño profesional y el cambio en su modo de actuación se han desarrollado 17 talleres en los municipios, la Coordinación, los CAM, educación primaria, primaria indígena e inicial para un total de 1434 asistencias. Los resultados se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 9. Capacitación Comportamiento de la Asistencia

Talleres										
Municipio	ATP coord.	Sup.	ATP zona	Direc. USAER	Personal USAER	Maestros	CAM	Educ.	Tutores P. Doc.	Familias
17	21	6	11	41	**120**	**33**	**2**	**132**	**50**	**180**
Asistencia acumulativa	**155**	**30**	**52**	**123**	**606**	**66**	**40**	**132**	**50**	**180**
TOTAL	**1434**									

Como se observa en la tabla la capacitación se sistematiza en las estructuras, sin dejar de tener en cuenta otros actores del proceso como la familia que requieren de esa preparación. La propuesta de capacitación se hace corresponder con las necesidades planteadas en el diagnóstico inicial y en las que fueron surgiendo en el trabajo de campo que se realiza en los municipios.

Las temáticas de los Talleres de capacitación fueron las siguientes:

1) Niveles de Ayuda en Macuspana y Nacajuca.
2) Taller de Capacitación Sexualidad en el niño Ciego para el Centro de Ciego en Villa.

3) Taller sobre Conductas llamativas a la Coordinación de primaria.
4) Taller sobre estrategias de intervención a ATP de la coordinación
5) Talleres con familia. Centla, Jonuta, Tacotalpa y Nacajuca
6) Taller de presentación del método de EMC
7) Taller sobre Signos de alertas al grupo de la USAER. Tenosique.
8) Taller Científico Metodológico a supervisores de la Coordinación de Indígena sobre la planeación de la clase a partir del diagnóstico, de las características del maestro y del grupo para atender las necesidades educativas y/o especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9) Taller en Educación indígena: Cómo atender las necesidades educativas y/o especiales que presentan los alumnos teniendo en cuenta el diagnóstico del grupo en la clase en Centla y Macuspana.
10) Taller metodológico de planeación y observación de clases en la Educación Indígena.
11) Taller Planeación para dar cumplimiento a las funciones de los ATP.
12) Taller Lenguaje facilitado para las personas con dificultades en la lectura y la comprensión lectora.
13) Talleres sobre Autoestima e identificación personal en CONAFE.
14) Talleres sobre Estrategia de intervención en 5 municipios.
15) Taller sobre el expediente a llevar por los maestros de apoyo de los alumnos en atención por problemas de aprendizaje. en 5 municipios.
16) Taller de intercambio de experiencia sobre bilingüismo CAM No. 1 y 15 para alumnos sordos.
17) Taller: Sexualidad y Educación. CAM de Comalcalco.

Evaluación del impacto

Un referente importante para la apreciación de los resultados del trabajo en esta etapa es la valoración del impacto que el Método de Acompañamiento ha tenido. Para su constatación se aplicó una encuesta a 40 directivos: supervisores, asesores técnicos pedagógicos, y directores de la USAER. La encuesta aplicada tiene como objetivo evaluar

el nivel de comprensión que tienen los directivos sobre los fines de este método (ítem1), la esencia del método de acompañamiento (ítem2), y en que medida el directivo ha cambiado su forma de actuación en su desempeño a partir del acompañamiento metodológico recibido (ítem 3).

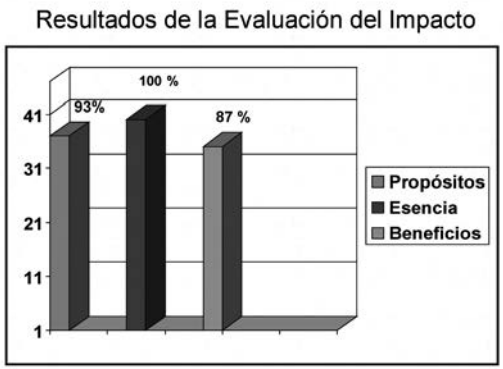


Figura 1. Resultados de la evaluación del Impacto

Como se aprecia la figura 1, el 93% de los encuestados consideran haberse apropiado del propósito del Método, el 100% han comprendido su esencia y el 87 % consideran que se han beneficiado con su implementación. Estos resultados expresan la factibilidad de la aplicación y la apropiación del método por parte de asesores y directivos.

Logros en el Acompañamiento metodológico

- La totalidad de los directivos recibieron la capacitación para dirigir y controlar el acompañamiento de los servicios como principales figuras técnicas en el municipio.
- El trabajo colegiado con los diferentes niveles de educativos para las visitas de acompañamiento en los municipios y escuelas.
- Interés y disposición de los ATP de educación indígena para multiplicar los resultados en las demás escuelas de las diferentes Zonas.
- Fortalecimiento de los equipos técnicos de la educación especial en el seguimiento sistemático de las acciones.
- Vinculación de las estructuras para la toma de decisiones.

- Mejora en la comunicación al compartir una forma de trabajo y reconocerse como grupo.
- Reconocimiento de parte de los diferentes niveles educativo al trabajo desarrollado por la educación especial.
- Incorporación por parte de directivos y maestros de las escuelas visitadas a recibir el apoyo que le brinde la educación especial.
- Participación de la educación especial en todo el proceso del acompañamiento metodológico en los diferentes niveles educativos.
- Diseño de acciones o estrategias, a partir de su propio diagnóstico.
- Implicación de los Directores de Primaria y Jardines de Niños en las visitas de acompañamiento de la Educación Especial.
- Sensibilización de directivos y del personal de USAER sobre las carencias de superación para su desempeño profesional.
- Utilización del diagnóstico como punto de partida para el logro de transformaciones educativas.

Aspectos menos logrados

- El protagonismo de los directivos en los municipios en la dirección de las visitas de acompañamiento planificadas.
- La multiplicación del método de acompañamiento a todas las escuelas primarias y Jardines de Niños con servicio de USAER.

Conclusiones

Sin duda alguna los cambios en la práctica educativa no se dan de la noche a la mañana a través de cursos talleres o acompañamientos académicos, porque esto implica mover políticas, culturas y prácticas arraigadas en el personal de las escuelas. Como responsables del funcionamiento de los servicios y de la formación continua de los docentes en su conjunto, debemos tener claro a lo que nos enfrentamos, pero también tener claro que en el ser humano existe la posibilidad de cambio, “creer” (no en el sentido religioso) en esa posibilidad de cambio. Lograr ese anhelado cambio no es ni puede ser un “acto de fe”; las estrategias que nos permitan lograrlo deben partir de una sustento

teórico sólido, que nos guíe en nuestros procedimientos, tal y como se ha venido haciendo en el Acompañamiento Metodológico Conjunto.

A través de la serie de acciones desarrolladas durante estos seis meses de trabajo ha quedado demostrado que es posible promover cambios en los diferentes actores involucrados, así *como en las relaciones que se establecen entre ellos*; producto esto de estar ahí reunidos por un solo fin: el mejoramiento de la calidad en las prácticas educativas para un mejor desarrollo de los alumnos y alumnas. Se ha logrado la vinculación académica y de colaboración para la toma de decisiones pedagógicas entre los niveles educativos (inicial, preescolar, primaria, indígena y especial), particularmente entre docentes, equipo de apoyo y directores. Por lo tanto aún falta mucho por recorrer, pero lo avanzado hasta aquí nos va a permitir tomar la decisión de continuar por este camino, continuar aprendiendo todos de todos, hasta llegar a la generalización del proyecto.

Finalmente queremos señalar que los resultados que hoy se presenta es el esfuerzo de todos los involucrados que hicieron posible que accediéramos a sus municipios y las escuelas donde se presta el servicio, particularmente al personal de la USAER que gustosamente nos propicio su espacio para poder realizar las diferentes demostraciones y análisis metodológico para el cumplimiento de los objetivos de este proyecto, la atención a la diversidad de los alumnos en el marco de la escuela.

Hemos trabajado siempre con la siguiente premisa: El énfasis presente en el mundo sobre los logros individuales en pos de un nombre y la fama es irracional y egoísta. Todos estamos interrelacionados, interdependientes y es poco lo que es realmente significativo que pueda lograrse solo y aislados. El trabajo en equipo y la habilidad para trabajar armoniosamente con otros es más importante que el logro individual. La cooperación es la esencia de la democracia. Uno trabaja no por la ganancia personal o el reconocimiento sino por el bien de la comunidad completa, con amor en vez de arrogancia. Es importante que cada individuo haga lo mejor pero no es importante ser mejor que otro. Somos amigos, hermanos y hermanas, no rivales. Si algo bueno sucede a mi hermano me regocijo de ello y lo celebro con él, no hay nada que me haga sentir infeliz.

Referencias

Aguerrondo Inés. (1993).La calidad de la Educación. Ejes para su definición y Evaluación. En la Educación. Año XXXVIII, No. 116. OEA,

Alonso Rodríguez, Sergio H. (2002). "El Sistema de Trabajo del MINED". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana,

Alonso Rodríguez, Sergio H. (1996).La Dirección estratégica y la Administración por objetivos en el MINED/ Sergio H. Alonso Rodríguez—La Habana

Argyris, Ch. (1991). "Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos", en: *Como vencer las barreras organizativas*. Díaz de Santos, S. A. Madrid.

CEPAL/UNESCO/OREALC. (1992).*Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL/UNESCO/OREALC. Santiago de Chile,

Covey, S. (1995) *El liderazgo centrado en principios*. Paidós. Barcelona,.

Crosby, Philip B. (1989) La organización permanente exitosa/ Philip B. Crosby—Méjico: Editorial Mac Graw Hill.

Bolívar Antonio (Universidad de Granada) Conferencia en el *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. (Córdoba, 28-31 de marzo de 2001). Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en *Actas del Congreso*, pp. 95-130.

Gorrochotegui, A (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. La Muralla. Madrid.

Justo Garza, S. "La gestión escolar en Iztapalapa, Distrito Federal", en: Seminario-Taller de Gestión Educativa y Escolar México y Argentina. OEA-UDSE. México, DF, 2003.

OREALC-UNESCO. "Para la crisis actual ¿qué gestión educativa?", ponencia presentada en la Mesa Redonda: PROMEDALC III. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, 1990.

POZNER, P. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique. 1995.

POZNER, P. *La mejora continúa de las escuelas un proceso y una metodología*. REDES. Buenos Aires, 2003.

POZNER, P. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Ministerio de Educación/IIPE. Buenos Aires, 2000.

P. Krishna, (1997) La Educación Correcta para el Siglo XXI Por el Prof. (Basada en un plática que ofreció ante el XXII Congreso Internacional Montessori que se realizó en la Universidad de Uppasala, Suecia.

REYNOLDS, Bollen y otros. *Las escuelas eficaces*. Editorial Santillana. Buenos Aires, 2000.

SCHMELKES, S. (2003) "Los sistemas educativos en América Latina y las experiencias para otorgar mayor autonomía a las escuelas", ponencia presentada en el Seminario-Taller de Gestión Educativa y Escolar México y Argentina. OEA-UDSE. México, DF,

SALAS Garza, E. (2003) "La gestión escolar en el Distrito Federal", ponencia presentada en el Seminario-Taller de Gestión Educativa y Escolar México y Argentina. OEA-UDSE. México, DF.

SEP (2006) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México, DF

SEP (2007) Programa Sectorial de educación. México, DF

Teijeiro, Mario, (2000) **Una Educación para el Siglo XXI** 05 de Diciembre. Centro de estudios públicos. Argentina.

Velasco Juan Carlos (2003) Pensar la **Educación** en el **Siglo** 21 Comunidad Educativa de la Universidad de la Colima, México

ZORRILLA, M. (2003) "Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación", ponencia presentada en el Seminario-Taller de Gestión Educativa y Escolar México y Argentina. OEA-UDSE. México, DF

Carlos Skliar[20]

DE LA RAZÓN JURÍDICA A LA PASIÓN ÉTICA –A PROPÓSITO DEL INFORME MUNDIAL SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Voy a intentar en esta presentación poner en relieve un conjunto de cuestionamientos, dudas, problemas, incertidumbres que se originan del informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, realizado por Vernor Muñoz[21] y en el cual colaboré humildemente con algunas reflexiones, junto a Florencia Stubrin y Pablo Gentili.

Quisiera, antes que nada, comentar cual fue mi participación en el informe en cuestión para sugerir así cuál será la perspectiva que voy a abordar en esta presentación. El informe mencionado es del año 2006 y versa sobre la situación mundial del derecho a la educación de las personas con discapacidad. El informe fue realizado, como ya lo he comentado, por Vernor Muñoz, Relator de la ONU sobre el Derecho a la Educación; en un trayecto de ese informe hizo consultas a un grupo de especialistas con el propósito de desentrañar algunas de las dificultades, las omisiones, los vacíos interpretativos para un análisis tan particular como éste.

Con toda franqueza habrá que decir que el informe aborda todos los niveles gubernamentales, pretende una mirada mundial sobre la discapacidad, pero tropieza con una primera piedra, con un primer obstáculo que es el de no poder determinar la verdadera magnitud del problema. Y aunque uno intuye que es un problema álgido, ya no se trata apenas del lamento por algo "que está en crisis", sino que estamos

20 Coordinador del Área de Educación de FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires e Investigador Independiente del CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina.

21 Documento: APLICACIÓN DE LA RESOLUCIÓN 60/251 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DEL 15 DE MARZO DE 2006, TITULADA "CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS": *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.

frente a una cuestión verdaderamente dramática -y no estaría nada mal ponerlo en esos términos- porque tiene que ver, ante todo, con las condiciones de existencia de los demás y también con nuestra propia vida, nuestra propia existencia. Desde el punto de vista de cierto posicionamiento ético, que aquí asumiré, la separación entre "nosotros" y los "otros" ya ha dejado de funcionar –teórica y políticamente- y, por el contrario, presupone la idea de responsabilidad ante existencia de los demás en relación a nuestra propia vida.

Vernor Muñoz se encontró, a mi juicio, con una dificultad insalvable, que es la de la valoración de la magnitud del problema en sí, un problema del cual en verdad no se tiene una magnitud precisa. La paradoja está, entonces, en pretender discutir la magnitud de un problema sin tenerla a disposición.

Ya no se trata sólo de estadísticas, ya no se trata apenas de si sabemos o no sabemos de cuánta población estamos hablando, o en qué medida la cuantificación anuncia un cierto tipo de problema, sino que ya directamente tiene que ver con la falta de información, como si hubiera una población, en este caso población con discapacidad, que preocupa poco y nada, que preocupa poco inclusive hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, qué necesitan, qué quieren. Lo verán con nitidez en el material que tienen disponible. Lo cierto es que en el informe de todos los países hay columnas enteras que anuncian: "sin información, sin información, sin información".

Por otro lado, creo que hay que tener cuidado en suponer que la información lo es todo, lo puede todo; me refiero a que podemos tener una información híper actualizada pero al mismo tiempo sentirnos distantes de ella, alejados, ausentes, en fin, ajenos. Por lo tanto no se trata simplemente de censar la situación de las personas con discapacidad, sino plantear cómo efectivamente la magnitud del problema se ve amenazada por la magnitud de la falta de información.

Hay un detalle en particular, que no digo que me haya sorprendido, pero sí dolido – dolor, repito, que proviene de esa gramática del posicionamiento ético- acerca de la situación del derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina. Para referirme a ello, me voy a servir de apenas cuatro de las variables analizadas, en función de las respuestas obtenidas al cuestionario enviado por Vernor

Muñoz a todos los países. Mi intención es la de mostrar dónde radica el abandono, dónde es mayor la desidia, dónde está la apatía e, inclusive, dónde se construye y constituye el desinterés.

1. No cabe duda que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de un sistema jurídico adaptado, criterioso, justo, apropiado a la situación mundial de las personas con discapacidad. Este es un primer dato interesante, pues permite revelar en qué medida los lenguajes jurídicos atienden o reflejan, desde su lenguaje y su estructura, esto es, desde su propia fisonomía, desde su proclamación permanente, esta cuestión en particular.
2. Ha habido, en nuestro continente, niveles de financiamiento relativamente escasos y que no se relacionan en forma directa con el contenido y las pretensiones de los textos jurídicos relativos a la inclusión. Está claro que la cuestión del financiamiento para políticas públicas en educación debe ser objeto de una cuidadosa discusión. Sin embargo, es posible afirmar que la mayoría de los países han tenido y tienen todavía ciertos recursos en este sentido, pero sólo han sido utilizados para implementar mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación docente.
3. Hay un bajísimo porcentaje de población de personas con discapacidad en edad escolar que están efectivamente dentro del sistema educativo, independientemente de si este sistema plantea una división tajante entre educación especial y educación común o si realiza una matrícula única en el sistema general de enseñanza.
4. No existen, al menos por las informaciones aquí recabadas, proyectos de seguimiento, de acompañamiento de los proyectos de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. O, dicho de otro modo, de un modo quizás más saludable, no existe una compañía de la vida escolar para esta población.

Quise comenzar por estas cuatro puntuaciones a pesar que me parece que haría falta también comentarles el procedimiento de construcción de este informe: fue elevada a casi todos los países del mundo

una cantidad determinada de preguntas, que dieran orientaciones y reflejasen la situación de las personas con discapacidad de la manera más nítida posible. Entre esas cuestiones estaban presentes: la existencia del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en términos generales, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de las personas con discapacidad puntualmente, el papel de los marcos jurídicos y las políticas públicas en cuanto a su cumplimiento efectivo, la importancia de la educación inclusiva, las adaptaciones necesarias en la educación regular, los impactos de la globalización financiera y económica en los proyectos educativos, el establecimiento de mecanismos de igualdad en el acceso, el porcentaje de personas menores de 18 años con discapacidad, el porcentaje de personas menores de 18 años con discapacidad que están escolarizados, las instituciones responsables por la identificación de las necesidades educativas especiales en cada país, qué medidas de inclusión se han tomado, qué servicios de apoyo especializados existen, qué porcentaje de escuelas están beneficiadas, qué cantidad de escuelas especializadas hay en cada país, qué otras alternativas educativas se presentan, si hay o no un cobro directo o indirecto en la educación pública, si hay o no cobro directo o indirecto en la educación especial, los costos en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la asistencia financiera a familias cuyos integrantes tuvieran alguna discapacidad, las garantías legales o administrativas de acceso a los edificios escolares, la normativa tendiente a garantizar las condiciones efectivas de aprendizaje, la existencia de servicios de transporte gratuito, tipos de programas de promoción para la inclusión, el cociente de deserción comparativo, el éxito o fracaso escolar comparativo, otros factores de discriminación que operan en el sistema educativo, el tratamiento curricular de la diferencia, la contribución de la educación al “empoderamiento” de los sujetos, las condiciones del entorno escolar, si el currículum incluye educación en derechos humanos, la evaluación de la calidad de la educación que se imparte a las personas con discapacidad, la evaluación del desempeño de los alumnos con discapacidad y, por último en esta extensa lista de preguntas y cuestiones, el tipo de capacitación docente.

Evidentemente se trata de un océano de preguntas, un océano de cuestiones, que tal vez la mayoría de nuestros países todavía no estén en condiciones de responder. En los datos obtenidos se puede

apreciar qué países respondieron y qué países no respondieron; se advierte una gran cantidad de respuestas que provienen sobre todo de las organizaciones no gubernamentales, más que por los organismos del Estado, y es interesante advertir la discrepancia que hay cuando la respuesta deviene de una ONG o del Estado o Gobierno. Es peculiar esa diferencia de percepción, aunque por supuesto ella es explicable por completo.

De frente a semejante cantidad de cuestiones, no cabe duda que el resultado es interesante y a la vez tristísimo, es rico en sus matices y detalles, pero sombrío en su propia generalización. Desde el momento en que recibí toda la información y hasta que pude articular algunas definiciones conceptuales sobre sus resultados, pasé una temporada de mucha preocupación e, incluso, insomnio. La palabra insomnio tiene aquí una resonancia muy importante porque hay quien diga que el sujeto ético es aquel que no puede "dormir", que no puede "reposar" cuando sabe que la existencia del otro está amenazada[22].

Participar de este informe, entonces, produjo a la vez insomnio y una intensa abertura de ojos, una especial atención de la mirada. Una mirada ética, por lo tanto, no va a suponer que cuente o diga qué se supone que debería ser la inclusión. Mal haría yo, después de haber trabajado en una parte de este informe, en presentarme aquí con un lenguaje técnico y/o con un lenguaje crítico, esos lenguajes habituales de la educación que insisten en decir lo que está mal, lo improcedente, lo que hay que hacer, el imperativo moral.

Más allá de lo que está mal y lo debería haber en su lugar, lo cierto es que en nuestros países sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad está en el sistema educativo.

¿Cómo pensar en este dato? ¿Qué significa ética y educativamente que apenas entre el 1 y el 5% de este grupo irregular de personas estén dentro del sistema educativo de los países en cuestión? Y no se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos.

22 Emanuel Lèvinas (1998) sugiere que la responsabilidad ética es un estado de perpetuo insomnio, un permanecer alerta. En ese mismo sentido Joan-Carles Mèlich (2003) concibe la ética como un modo de relación con los otros, de una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima.

Alguien podría decir, y con justa razón, que primero habría que "forzar" de una vez el ingreso de esta población a las instituciones educativas y, más luego, desarrollar aparatos de formación, didácticas, programas y currícula adecuadas para la convivencia y la inclusión que sean significativas. No creo, honestamente, que sean procesos diferentes y/o consecuentes o derivados uno del otro. No creo que primero haya que "incluir" y luego pensar de qué se trata el habitar juntos la escuela, el estar juntos en la escuela.

Es posible advertir cómo en muchos países de nuestro continente estas dos cuestiones están radicalmente desvinculadas, disociadas, separadas. Esto es: se ha subrayado imperiosamente la afirmación que "hay que estar todos juntos", pero al mismo tiempo la pregunta del "para qué y cómo del estar juntos" quedó relegado a un segundo plano o, directamente, no ha sido motivo de debate y profundización. En cierto modo parece quedar claro que hay que estar juntos en el sistema educativo, pero aún no hay un pensamiento acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal.

Dije antes que no me compete ni soy partidario de decir qué es lo que debería ser la inclusión y lo reafirmo ahora, pues ésa es la principal conclusión a la que se llega a partir de cierta lectura del informe: la inclusión "es", al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No "es" en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición.

Y cuando pienso en aquello del significado de las palabras me viene a la mente una frase conocida de Nietzsche que tiene que ver con el origen del enunciado y con el sentido no intrínseco de las palabras. El filósofo alemán decía: "la palabra depende de la boca que las pronuncia"[23]. Así, tendríamos que ver qué boca dice "inclusión" y no tanto qué dice la palabra inclusión. Contradiciéndome en parte a mí mismo, dejo registrado que el origen de la palabra inclusión está en la raíz latina de la expresión *in-clausere*, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio.

Creo no equivocarme si digo que el informe en cuestión presenta tres grandes modos de pensamiento sobre qué significaría la educación inclusiva. Hay toda una primera parte donde efectivamente surge

23 Friedrich Nietzsche. *Todos los aforismos*. Leviatán: Buenos Aires, 2003.

una narrativa asertiva, casi diría no especulativa ni interpretativa, donde el texto da vueltas en torno acerca de aquello que la educación inclusiva es, aquello que la educación inclusiva debería ser, cuánto la educación inclusiva tiene que estar fundamentada en un conjunto de leyes específicas, fórmulas apropiadas, mecanismos universales.

Sin embargo, ustedes verán que el informe cambia su estilo narrativo algo más adelante, pues deja de lado un poco la idea de "moral" inclusiva y avanza en su complejidad al incorporar ya no más y más leyes, más y más textos oficiales, más y más fórmulas o técnicas, sino a los sujetos concretos de la acción educativa: hombres, mujeres, niños, padres, madres, etc. Es allí, me parece, donde el informe cambia de una posición "técnica" de la inclusión hacia una dimensión "relacional".

Vernor Muñoz sugiere que hay tres condiciones para que la idea de inclusión quede emparentada con la idea de justicia, de lo justo: en primer lugar la *temporalidad del proyecto*, es decir, la idea que la educación inclusiva depende de su trayectoria desde las instancias más tempranas en los sistemas institucionales educativos hasta la formación profesional. Esto debe remarcarse, aunque probablemente ya es de común entendimiento, porque la educación inclusiva no se remite ni se refiere únicamente al sistema de educación básica; y sería una discrepancia pretender crear sistemas de inclusión en un cierto período de la vida institucional de los niños y sólo en ellos.

En segundo lugar, la idea de inclusión debería estar fundamentada en la *libertad de los padres, de las familias* para poder elegir el sistema educativo para sus hijos. La localización geográfica y el tipo de proyecto educativo e institucional es una decisión centrada en la libertad de elección de la comunidad familiar. Creo que este señalamiento que hace Vernor Muñoz tiene que ver con algunos datos que provienen de la información que muchos países ofrecen: la decisión de los movimientos y las trayectorias institucionales de los niños, sobre todo en nuestro continente, han dependido y dependen de una decisión técnica, de profesores, equipos docentes y equipos directivos, dejando a un lado las percepciones y facultades de los padres para tomar decisiones acerca de la inclusión de sus hijos.

Al alcance temporal y la elección familiar, se sumaría un tercer elemento en la relación entre inclusión y justicia, que tiene que ver con el *derecho de los niños a expresar sus opiniones*. Esto resulta muy

curioso, porque se diría qué tienen qué pensar los niños, qué pueden decidir ellos (si esto ya se piensa sobre la infancia "común", imaginemos por un instante qué se piensa de la infancia "anormal"). Pero si para algo vale la pena todo el trabajo que se viene haciendo es, justamente, para pensar desde el punto de vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto. Ese enorme esfuerzo que todavía habría que realizar se hace necesario para pensar que esa educación es del niño, no es hacia el niño, no es en dirección a, sino que es de él, es de su propiedad. A veces cuando uno discute en términos de derecho, se olvida que el derecho es del otro, no somos nosotros los que habilitamos o deshabilitamos un derecho, el derecho es propiedad de cada uno, de un otro que, éticamente debe ser considerado como anterior a nosotros mismos.

Reparemos, entonces, en esa tríada, en esa suerte de triple afirmación sobre aquello que torna justo el sentido de la inclusión educativa: la temporalidad "alargada" de los proyectos, la libertad de los padres para tomar decisiones educativas y el derecho a la opinión de los niños sobre su propia educación. Yo creo que estas son tres miradas, quizá una más institucional, pero otras son decididamente éticas. Se trata de un movimiento, de una tensión que tiene que ver con generar espacios -no tanto de enseñanza y aprendizaje en términos tradicionales- sino de establecer un modo de conversación peculiar entre la comunidad educativa, la familia y los niños a propósito de qué hacemos con la escuela, qué hacemos con el proyecto escolar, qué hacemos con eso que llamamos de inclusión.

He intentado decir desde el principio que el problema más grave es el de la enorme cantidad de personas con discapacidad que están fuera del sistema educativo. No se trata ya de si están en escuela regular o en instituciones especiales, se trata lisa y llanamente del hecho "que no están". Es cierto que en nuestros países esa situación no es privativa ni peculiar de esta población. Pero también es verdad que las informaciones reunidas en el informe aluden a dos cuestiones muy diferentes: por un lado hay niveles profundos de deserción de la población con discapacidad (¿expulsión?, ¿exclusión?); y también hay un amplio sector que nunca ha estado en el sistema educativo (¿desinterés?, ¿irresponsabilidad?, ¿apatía?).

El informe muestra con meridiana claridad que el problema adquiere mayor complejidad cuando pensamos de qué manera, si la

hay, las instituciones educativas buscan en su comunidad o identifican en ella el lugar dónde se encuentra esa población, sus formas de vida, su cotidianidad. Tampoco es menor el problema de aquellos que sí están en el sistema educativo. Para volver más transparente el debate: si la primera situación –la de la ausencia de la población- es un problema que se pretende básicamente cuantitativo, el segundo –el de la población que está presente- es un problema de orden cualitativo y de qué tipo de proyectos escolares pueden o no dar acogida. Pero hay, todavía, algo más: si por un lado la mayoría de la población no está en el sistema de enseñanza, la poca cantidad que hay probablemente se vaya del sistema educativo. La mayoría no está pero los pocos que hay probablemente estén afectados del grave problema de deserción. Está claro que si yo sigo esta línea de pensamiento, lo que hay que imaginar no es simplemente la entrada de esta población para mejorar los porcentajes, sino que lo que hay que pensar es la finalidad del proceso. Ya no se trata de cómo evitar la exclusión inicial, sino de cómo prevenir la deserción.

Es verdad: podríamos detenernos un largo tiempo a pensar en cómo poblar las instituciones, en cómo lograr que una población históricamente distante e aislada pasa del “estar fuera” al “estar dentro”; pero la situación es de tal ambigüedad y de tal aspereza que habría que pensar al mismo tiempo cómo interpretar la fuga casi permanente: casi el 80% de la población con discapacidad que están en la escuela regular desertan.

Se entiende que una propuesta de inclusión requiere de variadas políticas a habilitar y a desprender en una dimensión necesaria de simultaneidad. Y se comprende bien, además, que desde el punto de vista de los tiempos políticos todo el esfuerzo se haya ido en la preocupación sobre la entrada de la población al sistema de enseñanza. Sin embargo, tengo la sensación que no se trata de un problema apenas de secuencia temporal: primero, que estén en las instituciones, después a imaginar la naturaleza de esa “interioridad” inclusiva.

Dejemos de lado algunos de estos rodeos para enfrentar ahora con mayor detenimiento algunas posibles interpretaciones acerca de lo que nos está ocurriendo con la inclusión en función de los datos generados por el informe.

Una de las conclusiones posibles, apuntada con claridad por Vernor Muñoz, tiene que ver con las discrepancias presentes entre el progreso inestimable de los marcos jurídicos y el retroceso o estancamiento de una política pública de financiación específica al respecto. El lenguaje jurídico se ha vuelto bellamente pretencioso, está en su máximo nivel de expresividad, pero a la vez sigue existiendo una cierta incapacidad para determinar qué recursos específicos son necesarios para que la inclusión educativa sea justa, en concomitancia con la justeza y presteza del lenguaje jurídico: ¿se trata, acaso, de modificaciones arquitectónicas? ¿De programas de formación docente? ¿De políticas de, para y hacia los medios de comunicación? ¿De apoyos económicos para las familias y las comunidades pobres en situación de discapacidad? ¿De orientar los recursos hacia salud pública a favor de políticas de prevención? ¿De apoyo a la innovación en materiales escolares? ¿De mayores recursos para la investigación educativa? ¿De crear centros especializados en el interior de las instituciones educativas regulares? ¿De todo ello a la vez? ¿De nada de todo eso?

Otra de las conclusiones puede resultar más que obvia, lo que no quita que también sea más imprecisa y, porqué no decirlo, además, desoladora. Se trata de aquello que se da en llamar como la "falta de voluntad política". Es cierto que esta expresión no pasa de ser un latiguillo para justificar todo aquello que no ocurre, todo aquello que no puede hacerse, todo aquello que se interrumpe por desavenencias de superficie. Sin embargo, en este contexto particular, puede tener una raíz bien precisa. En América Latina, ya históricamente, ocurre que la falta de voluntad política genera la mayoría de las veces una sensación real de discontinuidad y abandono de los proyectos educativos regionales y nacionales. Para ejemplicar sin tapujos lo anterior debo retomar los cuatro puntos centrales con los que inicié mi intervención, indicando de ese modo la realidad de las políticas inclusivas actuales en buena parte de nuestro continente: hay, al mismo tiempo, una legislación impecable, una financiación escasa y/o subutilizada, bajísimo porcentaje de acceso, nulidad absoluta en el acompañamiento pedagógico hacia los sujetos. Con algunas excepciones puntuales, ésta es la imagen nítida de la situación. Y, sepan ustedes perdonarme, voy a repetirlo una vez más, pues me parece que hay que enfatizar todavía esa suerte de tejido argumentativo que parece arrojar, al fin, la clave

de las dificultades y, en ciertos casos, del desmoronamiento de los proyectos de inclusión: sistemas jurídicos impecables, inespecificidad y/o insuficiencia financiera, poquísima población incluida, falta de seguimiento de la vida escolar de los "incluidos".

Apartándome un poco del esquema formal del informe y su relatoría, tengo la impresión que la pregunta crucial, la pregunta acechante, la pregunta molesta y necesaria a la vez sería, entonces, la siguiente: ¿De quién es el problema, la cuestión, de la inclusión? Sé que sobreviene, inmediatamente, la tentación de responder que ese problema, esa cuestión, es de todos. Y así, quizá, con esa imprecisión generalizadora, también la complejidad y la seriedad se diluyen con rapidez.

No temo en afirmar que el problema, la cuestión de la inclusión depende, en mayor medida, del sistema general de educación. En principio esta afirmación es un modo directo de evitar que se siga identificando la inclusión como un movimiento que depende por completo del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales y sus saberes. Habría que hacer una revisión teórica e histórica más detallada acerca de esta cuestión, pero da la sensación que en la mayoría de los países la inclusión ha sido el resultado de una acción directa y exclusiva de la educación especial. Inclusive esto es evidente cuando advertimos la transformación disciplinar y el travestismo discursivo que denota el pasaje de la educación especial hacia la "atención a la diversidad".

El protagonismo de la educación especial en la inclusión es indiscutible pero, a la vez, insuficiente, incompleto por necesidad y por naturaleza. La inclusión no puede sostenerse nada más que en los profesionales, los saberes, las prácticas de la educación especial. No sólo porque justamente han sido criticadas con vehemencia y, en casos, exceso de dureza, sino porque aún cuando se trata de saberes y prácticas sólidas, no siempre es decisorio o pertinente para una transformación radical de las instituciones educativas comunes. El cambio de estas instituciones no depende sólo de una transferencia disciplinar desde la educación especial hacia la educación regular.

En ese sentido, habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, "no estamos preparados". Hay que volver sobre lo que decimos de la inclusión como para que alguien conteste "no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven".

Muchos países han decidido tomar el toro por las astas, han decidido que todo depende de una buena formación, de una buena capacitación en el orden de la inclusión, tratando de dar un sentido nuevo y diferente a aquello de qué significa ese "estar preparado".

Lo que voy a decir, haciéndome responsable del todo, que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir estar preparados. Lo digo con total honestidad, lo digo además con mucha responsabilidad, porque en la medida en que hemos evaluado proyectos de capacitación y formación donde se sabía muy bien qué quería decir estar preparados, esas preparaciones y esas capacitaciones generaron al fin muchísimos obstáculos para la acogida de esta población.

¿Qué puede significar la expresión "estar preparados" o "no estar preparados"? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto "saber qué hacer" ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo esté aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. Estar preparado es además de un objeto de discrepancia permanente -pues vaya a ver qué querrá decir estar preparado para trabajar con niños sicóticos, vaya a saber qué quiere decir estar preparado para trabajar con niños con múltiples discapacidades- ¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente?. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de un "estar disponible", sobre todo en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea de un alumno tradicional, de un alumno común, normal, así como también,

para acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea impropia de un aprendizaje tradicional, de un aprendizaje común, normal.

Por lo tanto el debate de si hay que hacer una formación específica o general para mí pasa a segundo plano, es un tipo de discusión que o bien desborda o bien detiene la discusión fundamental: por más preparado –en el sentido de anticipado- a alguna situación educativa particular, lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, estar abierto a la existencia de los demás.

En todo caso, toda pre-preparación, toda anticipación, configura un dispositivo técnico, una cierta racionalidad, pero no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con otros. Por esa misma razón es que no se trata de una formación que se base apenas en incluir la temática en los currículos de formación, aún cuando la mayoría de los países que responden al informe ha afirmado que ésa es su principal política, su principal transformación educativa. Entonces: no se ha hecho otra cosa que hablar temáticamente sobre la discapacidad, hablar sobre la diversidad, hablar sobre la sordera, hablar sobre la pobreza, la ceguera, lo femenino, lo indígena, lo negro, lo extranjero, etc.

Quisiera ser todavía más enfático en este punto. Desde los primordios de la idea de inclusión educativa se ha pensado que la cuestión decisiva para la formación tendría que ver con el hecho de incluir las temáticas específicas de educación especial y/o de otras poblaciones concretas. Para los docentes formados en educación general, queda claro, su conocimiento estaba habilitado y restringido a los saberes acerca de la infancia, adolescencia y juventud “normal”. Está claro que también se ha tematizado a la infancia, a la adolescencia y a la juventud. Hay un saber, por ejemplo, sobre la infancia, lo que no supone que el tema reemplace sin más a la relación pedagógica que se establece con cada niña, con cada niño.

Asumo aquí una posición en parte contraria a la tradición formativa. Creo que habría que invertir la lógica entre el saber temático y el saber pedagógico relacional. Creo, específicamente, que el saber relacional es anterior y determina al saber disciplinar, pero no lo contrario: ¿cómo garantizar, entonces, relaciones pedagógicas entre actuales/futuros docentes y la población con discapacidad? ¿Cómo habitar, éticamente, el encuentro con el otro? ¿Cómo evitar toda tematización del

otro? ¿Cómo no caer en la tentación de confundir a una persona sorda con el tema "sordera"; a una persona ciega con el tema "ceguera"; a una persona extranjera con el tema "extranjería"?

En la tradición escolar parece subsistir un notable apego a la tematización, como cuando se "habla" de las drogas, o se "habla" de los drogadictos, pero no se conversa con ellos. Entonces cabe la pregunta: ¿será que la pedagogía debe saberlo todo acerca de un tema, o su especificidad está en un saber-conversar con cualquiera y con cada uno de los sujetos educativos? Podríamos hablar de la sordera, de la inmigración subsahariana, de la drogadicción, de la miseria, es verdad, pero lo que es importante sería el establecimiento de una conversación con ellos y ellas, y entre ellos y ellas. En síntesis: no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena el "qué pasa entre nosotros" (y ya no el "qué pasa con el otro").

Por lo tanto esta idea de estar o no estar capacitado, de estar o no estar preparado es una respuesta a una pregunta por la inclusión quizá mal formulada. La pregunta de la inclusión podría ser una pregunta no ya ligada a la preparación específica para atender sujetos con tal o cual característica; habría que quitarle ese excesivo halo de misterio que rodea a algunos grupos, no hay que híper especializar a los docentes.

Recordemos que las opiniones acerca del supuesto anacronismo de la educación especial fueron motivadas, entre otras razones, justamente en virtud de la híper especialización, es decir, la obstinación por un doble exceso formativo: el exceso del particularismo y el exceso de generalización acerca de "sus" sujetos, "sus" técnicas, "sus" instituciones, "su" currículum, "sus" saberes, etc.

Si la primera cuestión a repensar tiene que ver con las tradiciones de formación y tematización, la segunda cuestión estaría relacionada con otro orden de cosas, aunque sus efectos puedan ser en parte similares.

Se trata de la relación ambigua y contradictoria entre la razón jurídica y la razón ética. La inclusión es asumida, la mayoría de las veces, desde el punto de vista de un conjunto de derechos inobjetables: hay el derecho a una educación igualitaria, hay el derecho a una escuela para todos, hay el derecho a educar para la diversidad, hay el derecho

personal, hay el derecho social. Sin embargo ¿qué ocurre cuando la razón jurídica se presenta en exceso, esto es, cuando se presenta como la única razón o, inclusive, cuando se presenta como condición anterior, como precedencia, a lo que podríamos llamar como la razón ética?

Podrán decirme que allí no hay contradicción alguna, que la razón ética y la razón jurídica pueden ser aliadas, en movimientos solidarios. Creo que algo ha pasado para que los sistemas constitucionales y los lenguajes jurídicos sean cada vez más perfectos, mientras tanto la razón ética va cediendo, ahogándose en sus propios dilemas, desapareciendo como valor primordial y universal. Algo ha pasado, algo que quizá tenga que ver con que nos acontentamos con los sistemas textuales implacables, los sistemas jurídicos intachables, la invocación a la razón del derecho y la justicia. El informe confirma, una vez más, la extensa brecha que existe entre la razón jurídica y la propuesta de inclusión en los sistemas educativos.

De alguna manera aquí se nos ha presentado una contradicción, toda vez que sólo se esgrime una razón jurídica, pero no un planteamiento ético universal. Y la conversación educativa no toma lugar: "yo tengo mis derechos, tú tienes tus derechos". Ha habido situaciones muy lastimosas en ese sentido: en algunos países al derecho del niño por estar en una escuela se oponía el derecho del docente a no recibirlo por no "sentirse preparado". Todos esgrimen sus derechos pero nadie se mira a los ojos.

Asistimos a una época de sobreabundancia de la razón jurídica y una carencia manifiesta de discusión ética. Lo que quisiera decir es que la razón ética debería ser anterior a la razón jurídica, darle sustento, darle fundamento, darle vitalidad, tórnala humana, aunque suene extraño el decirlo.

Un número inmenso de situaciones de inclusión educativa viene resolviéndose exclusivamente por la vía legal. Sin intención de juzgar equivocado o no ese procedimiento, me pregunto si la idea de inclusión no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir: "ésta es tu casa", dar hospitalidad al otro, recibirlo.

En este punto de la conversación me gustaría introducir tres imágenes muy breves acerca de la idea de inclusión como abertura y como apertura. De hecho, en muchas escuelas de muchos países la inclusión parece estar asociada puntualmente a una metáfora acerca

del abrir las puertas de las escuelas - mientras que la exclusión, claro está, tendría que ver con la imagen de los portones cerrados-. Desde el punto de vista ético se presenta una imagen muy clara, pues "abrir" supone "abertura", "apertura", una abertura y una apertura del sí mismo (repetido, encerrado) hacia lo otro, apertura hacia lo que viene del otro, apertura hacia la existencia del otro.

Las tres imágenes de inclusión y abertura/apertura serían las siguientes: la imagen de inclusión *a puertas abiertas*, la imagen de inclusión y las *puertas giratorias* y la imagen de inclusión y las puertas *con detectores de metales*. Me parece que las imágenes son de por sí suficientemente claras como para exigir más comentarios. Aún así cabe decir ellas remiten a tres experiencias diferentes de inclusión: la de las instituciones que abren sus puertas o que ya tenían sus puertas abiertas o que no consideran la existencia de puertas y que no solicitan ni exigen nada del que llega; la de las instituciones que dejan entrar a alguien y que, en ese mismo movimiento, también lo excluyen, lo expulsan; y las instituciones que, antes de abrir sus puertas, realizan un "diagnóstico" completo del que llega (¿quién eres tú? ¿Qué lengua hablas? ¿Cómo te llamas? ¿Cómo aprendes? ¿Qué tienes? ¿Qué quieres de nosotros?). Quisiera dejar registrado que el acto de "abrir las puertas" institucionales no supone ninguna virtud moral de la cual jactarse; más bien se trata de una condición inicial, de una condición (si se me permite el juego de palabras) *incondicional*.

Ahora bien: a la cuestión de la tradición formativa y el exceso de razón jurídica, se suma aquí otro problema para ser pensado, que yo llamaría el problema del *diferencialismo*. La discusión que propongo hacer en relación a ello es múltiple y temo no poder abordarla con la profundidad que merece. Para comenzar: ¿la inclusión educativa tiene que ver con la igualdad y con la diferencia? ¿Tiene que ver con la igualdad o con la diferencia?

Me parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confuisión habitual que se presenta en el campo educativo, derivado de la utilización del término "diferencias", en relación a otro término semejante: los "diferentes". Los "diferentes" son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de um largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de "diferencialismo", esto es, una forma de categorización, separación

y disminución de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las "diferencias", cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormalesetc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, etc.

Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término "diferentes" como una indicación hacia los "anormales". Fíjense qué curioso, que hasta no hace mucho tiempo, cuando alguien señalaba con un dedo y decía allí hay un diferente lo que hacíamos todos era evaluar al diferente, porque le creíamos a ese dedo que señalaba, nos parecía un dedo muy especializado, muy formado, intachable, y sin embargo hoy lo que está en tela de juicio no es el niño o el joven diferente; lo que está en tela de juicio es el dedo que apunta. Lo que nosotros decimos es que la inclusión puede volver a ser una política donde marcar a los diferentes, como si en vez de bienvenida, acogida, hospitalidad, disponibilidad y responsabilidad hubiera un nuevo reposicionamiento de la norma escolar.

Quizá habría que considerar como válida la siguiente posición ético-discursiva: *"en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes"*. Y es que si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí. Sin embargo, siempre sobreviene una derivación sutil de la diferencia hacia los diferentes, como si no fuéramos capaces de mencionar la diferencia por sí misma, y precisáramos de sujetos anómalos, objetos de corrección. En muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero todo el tiempo obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior

o en la naturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente- entre nosotros.

En el año 2001 asumí la responsabilidad de coordinar el área de Educación Especial del Municipio de Porto Alegre, Brasil. En esa circunstancia fue creado un centro de atención especializado al interior de una escuela polo de la ciudad. Las consultas por parte de los docentes, ese año, aumentó en progresión geométrica, tentados por la presencia de especialistas. El sólo hecho de haber profesionales de educación especial disponibles, hizo que los docentes comenzaran a sospechar de sus alumnos cada vez más: cualquier movimiento en falso, cualquier mirada hacia el costado o hacia el vacío, cualquier borrón en el cuaderno, daba margen a pensar si no era necesaria una consulta al centro. El lugar del educador especial en la educación común no es, no puede ser, un ser identificador de "diferentes" y productor, entonces, de más y más diferencialismo.

Me gustaría terminar esta presentación con algunas cuestiones que se alejan aún más de la literalidad y la materialidad del informe pero que, con certeza, también están en su intimidad, en el centro de su corazón. Creo que el pensamiento pedagógico de la inclusión debería abandonar de una vez esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial. Esto quiere decir quitarse de encima aquella permanente e insistente pregunta acerca de: ¿quién es el otro? ¿Qué tiene? ¿Por qué su aprendizaje no entra en los cánones del "aprendizaje"? ¿Qué le pasa? ¿Qué tendrá su familia? Y poder pensar, como lo mencioné hace un instante: ¿qué pasa –pedagógicamente- entre nosotros? De lo que se trata es de transformar ese registro que parte de una pregunta que apunta hacia el otro, en una pregunta que responda permanentemente a lo que pasa entre nosotros. Porque esa es la clave de la transformación política y educativa[24].

Lo "que pasa entre nosotros" en la inclusión no puede ser sencillamente analizado en términos de una calma ficticia, de una armonía sin

24 A este propósito pueden consultarse algunos de los escritos de José García Molina, de la Universidad de Castilla La Mancha y de Nuria Pérez de Lara, de la Universidad de Barcelona.

embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos habidos y por haber. Bien alejado de ello, la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer *afección. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy*[25]: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se peude estar juntos sin ser afectados y afectar.

Ahora bien: a los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que enseñen lo mismo a todos, mientras que hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener que producir actos heroicos, proezas enormes, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo sino de aquello que podríamos denominar como "pequeños gestos", "gestualidad mínima". ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc.

Es aquí donde la educación especial tiene algo para decir, algo sobre esos saberes mínimos, algo sobre esa gestualidad sin estridencias. ¿Seremos capaces de comenzar a pensar la inclusión en términos de pequeños gestos, más que de grandes hazañas que, al fin y al cabo, tornan imposible la relación de igualdad y diferencia?

Quisiera terminar mi intervención con dos grandes preguntas que para mí están en el corazón, en la médula del acto de educar y por lo tanto también de la inclusión.

Hay dos preguntas[26] que la educación no puede dejar de hacerse a sí misma y a los otros, independientemente de qué lengua hablen, qué cuerpo tengan, independientemente de cómo aprendan. La primera pregunta -que en el pasado reciente podría considerar como una típica de la educación especial, es una pregunta ligada al enseñar a vivir, es decir: ¿Es posible enseñar a vivir? Esa pregunta está necesariamente vinculada a una segunda pregunta: ¿cuándo serás responsable por tu propia vida? Y tengo la sensación que la educación

25 Jean-Luc Nancy, *Ser singular plural*, Madrid: Arena Libros, 2006.

26 En este punto, me apropio de las dos mismas preguntas planteadas por Jacques Derrida en el texto: *"Aprender (por fin) a vivir"*. Amorrortu, Buenos Aires, 2004.

especial quiso enseñar a vivir “a pesar” del otro, y que la escuela común ha prácticamente abandonado el sentido vital de esa pregunta. Quizá la inclusión permita redescubrir una ética educativa alrededor de esas dos preguntas.

TEMÁTICA 1

PROPUESTAS ALTERNATIVAS/TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN

Francisco Almanza Suárez[1]
Adriana Cruz Hernández[2]

EDUCACIÓN ESPECIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA MARGINACIÓN SOCIAL

Resumen

En Jomtien (1990) representantes de diferentes países (entre ellos México) hicieron acuerdos para el logro de una "Educación para Todos", y tomar las medidas, acciones y políticas necesarias para contribuir a ese principio básico. En México se dio la Reorientación de los Servicios de Educación Especial. Considerando también la Declaración de Salamanca se inicia la "integración educativa" (1996) de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a escuelas regulares. Situación que desató confusión, desacuerdo o duda en algunos y entusiasmo en otros de los participantes de la educación regular encargados de atender directamente a esos alumnos, pues se empezaría a hacer algo por "los diferentes".

En la primera evaluación (Dakar, 2000) de las acciones emprendidas en torno a la "Educación para Todos", los avances esperados en América Latina fueron mínimos. Aunque se han elaborado documentos oficiales que promueven la inclusión educativa, no hay claridad en las formas y modos de operarla, ni en la adecuada administración de recursos materiales y humanos, lo que hace más marcada la diferencia, conduciendo a una mayor marginación de aquellos a los que se pretende incluir.

A dieciocho años de Jomtiem, en nuestro país, la confusión sigue siendo ¿qué significa "Educación para todos"? ¿Cuál es la función de educación especial para el cumplimiento de este acuerdo internacional?

1 Psicólogo, Maestros de apoyo adscritos a la USAER No. 44, Valle de Chalco Solidaridad.
2 Maestra en Desarrollo Cognitivo, adscrita a la USAER No. 44, Valle de Chalco Solidaridad.

¿Quiénes son aquellos que deben recibir apoyo de educación especial? Responsabilidad que ha sido delegada a maestros frente a grupo, sin analizar que la integración e inclusión no son competencia exclusiva de su función, sino de toda la estructura establecida por el propio sistema educativo y los rezagos que en materia de justicia social y políticas públicas privan en el territorio nacional.

Introducción

Participar en el V Encuentro Internacional de Integración Educativa, como maestros de apoyo pertenecientes a una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es una oportunidad para hacernos escuchar en torno a las formas en cómo se integra al espacio áulico a los alumnos con necesidades educativas especiales (NNE) y la inclusión de la población escolar en general, reconsiderar la propuesta educativa de un modelo ecológico, misma que se ha desvirtuado en pro de modificar y/o corregir conductas disfuncionales o disruptivas, con el afán de "normalizar" a estos alumnos, haciendo hincapié en que los problemas para la integración e inclusión no son responsabilidad exclusiva del maestro frente a grupo, sino de toda una estructura instituida por el propio sistema educativo y los rezagos que en materia de justicia social y políticas públicas privan en todo el territorio nacional, asociado a una legislación vigente en materia de educación (leyes, normas, lineamientos, reglamentos, acuerdos, orientaciones, planes, programas, etc.) y de las interpretaciones que de la misma hacen las autoridades (curiosamente siempre en su beneficio) al momento de operarlas y las omisiones existentes en cuanto a la definición de la población que va a atender la educación especial. Por lo que nuestra propuesta es una invitación a reflexionar en torno al compromiso que cada uno de los actores del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y del proceso educativo, debe asumir como parte de su responsabilidad para con los alumnos y entender que la inclusión va más allá del ámbito escolar.

Diagnóstico

Con las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (OGFSEE), se pretendía (al menos en el Estado de México), hacernos creer que los diferentes servicios que

presta deben impactar de mejor manera a la educación regular; sin embargo, el eje central de análisis del documento es la no existencia de datos estadísticos poco claros sobre la cantidad de alumnos con NEE, que apoya en el país la educación especial y la eliminación de barreras que inhiben el aprendizaje de los alumnos en los centros escolares, aunque dichas barreras queden reducidas a la integración prioritariamente de alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. La propuesta máxima en dicho documento, para cumplir con el acuerdo de "Educación para Todos" es la de optimizar recursos, interpretado por las autoridades del departamento de educación especial de la Secretaria de Educación, como con los mismos recursos humanos ampliar la cobertura[3]; en un discurso económico, ser eficaces aunque no necesariamente eficientes. Tal pretensión surge después de conocer el Documento de las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial y hacerle las adecuaciones correspondientes para su funcionamiento en las instituciones escolares mexiquenses, donde para la elaboración de dichas adecuaciones solo participaron aquellos que consideran que la educación sí se puede modificar siempre y cuando el maestro frente a grupo cambie: sus formas de enseñar (metodología), sus formas de pensar y hacer (se actualice) y su forma de ser (nacer en otro momento, en otro país, desaparecer culturalmente), tarea fácil para cualquiera que su único trabajo sea estar tras de un escritorio revisando documentos, y cumpliendo (a toda prisa) disposiciones oficiales. Creer que con la misma cantidad de recursos (humanos, materiales y económicos) y únicamente: reorganizándolos, reorientándolos y redistribuyéndolos, el impacto de las acciones de educación especial con respecto a la educación regular va ha ser mayor, es solamente el discurso demagógico de quien no ha hecho el análisis de la situación, que no planea sus acciones y limita el uso y no la amplitud de los recursos en detrimento de la "Educación para Todos", es explicable en personas cuyo pensamiento es tan reducido que sólo les alcanza para entender que fuera de ellos los demás involucrados no están haciendo bien su trabajo.

3 En el mismo discurso de la Licenciada Magdalena –habla de la existencia únicamente 146 Unidades de Apoyo a la Educación Regular, que atienden aproximadamente a setecientas escuelas regulares en todo el Estado de México- significa que se atienden poco más de cinco escuelas por municipio. Sin mencionar el impacto de eficiencia de los servicios de apoyo en lo referente a: los aprendizajes, la permanencia y el egreso de los alumnos que se apoya.

En las OGFSEE no existe un análisis, que nos permita entender y comprender el porqué a dieciocho años de los acuerdos de Jomtien, cuya máxima es "Educación para Todos" y a catorce de los compromisos adquiridos en la Convención de Salamanca, a la población que presenta alguna discapacidad o dificultad para su desarrollo pleno, se le sigue considerando como personas con minusvalía[4], aunque en materia educativa la mayoría de los centros escolares (de nuestro país) se les permita el acceso más como una cuestión de carácter legal (acuerdo 200 de la Ley General de Educación)[5] y del derecho de todos los niños a recibir educación, que como la posibilidad de ofrecerles un espacio de aprendizajes y de desarrollo integral. Por lo que la integración educativa, de menores de edad con necesidades educativas especiales[6] con o sin discapacidad (la discapacidad como un factor que imposibilita el acceso a una vida plena) en este momento es prácticamente imposible dadas las condiciones en las que se ha venido desarrollando el trabajo de educación especial y las formas en las que las USAER (principalmente) han ofertado sus servicios en las escuelas de educación básica (primarias), pretendiendo ser la panacea que lleva consigo la solución a los problemas de aprendizaje en algunos casos y en la mayoría, como el elemento que llega a ser una carga administrativa (hay que entregar oficios para cualquier acción que se pretenda emprender) más de trabajo a los docentes. La educación especial ha sido recibida por comunidades escolares poco preparadas[7] para integrar alumnos con necesidades educativas especiales[8] y trabajar de manera colegiada en su beneficio. Pocas son las autoridades de educación especial que tienen la atención de comunicarse con sus homólogos de educación

4 De hecho en los acuerdos de Jomtien, Tailandia, se habla de inhabilitados no de discapacitados.

5 Acuerdo 200 de la Ley General de Educación, sobre inscripción y reinscripción de los alumnos a la enseñanza básica.

6 El Concepto de Necesidades Educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la Proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción en 1994. Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien: "en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el curriculum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares". (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en cuadernos de Integración Educativa No. 4, México, SEP, Dirección de Educación Especial, 1999, p. 5)

7 No sólo los centros escolares están poco preparados para atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos es simplemente el reflejo de, como sociedad no estamos preparados para atenderlos en sus mínimas necesidades.

8 El paso para crear mayores opciones de desarrollo para lo niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales fue promover su integración en las aulas de educación regular, sin embargo en un primer momento esta integración se vivió solamente como una inserción del alumno. OGFSEE*, pág. 10.*

regular y plantearles la función y los alcances de los servicios de apoyo[9] para generar desde su puesto, acuerdos en beneficio prioritariamente de los alumnos que presentan NEE y la población escolar en general.

Tras una década de existencia los servicios de apoyo y cuyo fin es atender a los alumnos que presentan NEE dentro de los centros educativos, mediante una atención basada en un modelo ecológico[10], que rebasa la postura clínica y brinda una intervención desde el campo de la etnología principalmente; proporcionando al docente de grupo y a la comunidad escolar diversas estrategias, para favorecer la integración (acceso, permanencia y egreso) de los alumnos a la institución educativa y a todas aquellas donde deseen ser incluidos, esta visión va ligada con el acompañamiento[11] de los servicios de apoyo a toda la micro sociedad que rodea a los alumnos (la comunidad, la comunidad escolar con sus múltiples participantes, los docentes de grupo, los padres de familia) y en particular a los mismos alumnos.

Durante su existencia en el Estado de México, las USAER, han venido trabajando con una población heterogénea, pues en un principio

9 No es raro, ante esta falta de comunicación, que después de aceptar los servicios de USAER y de que estos enviran a una maestra de apoyo en febrero de este año, el director de la Telesecundaria "Vicente Guerrero" de la Zona Tres de telesecundarias, perteneciente a la región Diez, continúe presumiendo que su escuela tiene una psicóloga de planta.

10 Modelo ecológico: Hay que considerar que los principios del modelo ecológico resaltan: 1) El análisis de la interacción de las personas con su ambiente (una profunda vinculación con su contexto), 2) Consideración de la enseñanza como un proceso de interacción continua y 3) Inclusión del tratamiento de procesos no observables (actitudes, pensamientos de los participantes, etc.). El modelo ecológico es un modelo que cambiara la perspectiva centrada en la eficacia de los programas, servicios y actividades a otra centrada en los avances en la calidad de vida de las personas.

11 Acompañamiento, idea que parte de la relación que se establece entre la transferencia y la contratransferencia, es una escucha atenta y empática, No sólo los centros escolares están poco preparados para atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos es simplemente el reflejo de, como sociedad no estamos preparados para atenderlos en sus mínimas necesidades.

El paso para crear mayores opciones de desarrollo para lo niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales fue promover su integración en las aulas de educación regular, sin embargo en un primer momento esta integración se vivió solamente como una inserción del alumno. OGFSEE, p. 10.

No es raro, ante esta falta de comunicación, que después de aceptar los servicios de USAER y de que estos enviran a una maestra de apoyo en febrero de este año, el director de la Telesecundaria "Vicente Guerrero" de la Zona Tres de telesecundarias, perteneciente a la región Diez, continúe presumiendo que su escuela tiene una psicóloga de planta.

Modelo ecológico: Hay que considerar que los principios del modelo ecológico resaltan: 1) El análisis de la interacción de las personas con su ambiente (una profunda vinculación con su contexto), 2) Consideración de la enseñanza como un proceso de interacción continua y 3) Inclusión del tratamiento de procesos no observables (actitudes, pensamientos de los participantes, etc.). El modelo ecológico es un modelo que cambiara la perspectiva centrada en la eficacia de los programas, servicios y actividades a otra centrada en los avances en la calidad de vida de las personas.

Acompañamiento, idea que parte de la relación que se establece entre la transferencia y la contratransferencia, es una escucha atenta y empática, que posibilita una mejor elaboración de la aceptación del duelo entre los participantes del grupo.

la propuesta era apoyar a la comunidad escolar en la integración de alumnos con NEE, dando lugar a la atención de una gran cantidad de niños y niñas, pues dentro de la población escolar se consideraban a todos los que tuvieran necesidades educativas especiales asociadas a: aprendizaje, discapacidad o ambas. En otro momento se habló de alumnos con alguna discapacidad asociada a necesidades educativas especiales, esto limitaba la población ha ser apoyada (se interpretó como apoyar a alumnos con alguna discapacidad), sin embargo siempre ha estado presente la necesidad, del maestro de grupo, de solicitar apoyo para sus discípulos que sin tener discapacidad no acceden al currículo, de manera regular y en la mayoría de las ocasiones los ubica en un nivel por debajo del promedio del grupo. Situación que desde los docentes de aprendizaje (hoy maestros de apoyo) se ha dado respuesta, pero que desde la parte oficial no fue ni sigue siendo reconocida, ya que esos alumnos no entran en las estadísticas de Educación Especial[12]. Durante el ciclo escolar 2007-2008 se habla de apoyar en USAER alumnos con NEE prioritariamente aquellos con discapacidad o aptitudes sobresalientes. Si bien es cierto, no dista mucho de lo que se pretendía en un principio, no deja de generar confusión al momento de concentrar en una estadística solamente alumnos con discapacidad u otra condición. Sin embargo la mayor confusión se centra en qué alumnos deben ser apoyados por los servicios de apoyo de educación especial. Todo esto podría ser indicador del porque no se tienen datos fidedignos de la población que realmente atiende Educación Especial.

El Estado Mexicano como gran promotor de la desigualdad y el sistema educativo como promotor de la discriminación

"El informe del estado mundial de la infancia 2005 de UNICEF, titulado "La infancia amenazada", nos dice que de 2200 millones de niños en el mundo, 1000 millones viven en la pobreza, es decir uno de cada dos; también que el número de menores de18 años en América Latina y el Caribe se ubica en 197 millones y más de 121 millones de niños y niñas en edad escolar primaria no asisten a clases y la mayoría son niñas.

Son tres ejes los que se consideraron centrales en el informe (pobreza VIH/SIDA y conflictos armados), con respecto a la pobreza

12 OGFSEE, pp. 24 y 25.

en los países en desarrollo, más de uno de cada tres niños no tiene una nutrición adecuada y un 13% de todos los niños y niñas no han acudido nunca a la escuela."[13]

Las situaciones de riesgo en la infancia dirigen nuestra atención a aspectos que tienen que ver con un marco social más amplio y complejo, contiene una serie de procesos relacionados con la exclusión y la marginación social. Para Renes las tres formas que adopta hoy la exclusión social son: el del empleo, la formación y la vivienda, el deterioro de estos pilares caracteriza la exclusión social y la marginación.

García Roca define tres dimensiones de la marginación: 1) la económica o de exclusión social; 2) la social o de vulnerabilidad vital y la 3) personal o precariedad cultural, cualidad del sujeto.

Un país como el nuestro que le niega de forma sistemática la inclusión a bienes y servicios, a los grupos más vulnerables (aproximadamente 60 millones de mexicanos) y los desatiende aun en sus mínimas necesidades ¿No está creando con esta exclusión, un ejército de discapacitados? vía la marginación social. Condenándolos a padecer un desfase en las habilidades adaptativas y con ello las dificultades de acceso a una vida plena y digna.

Los 190 gobiernos que se reunieron en mayo de 2002 en la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a Favor de la Infancia, se comprometieron a acelerar los progresos en el desarrollo de la niñez. Los dirigentes mundiales aprobaron de manera unánime una serie de metas con plazos fijos: promover el comienzo en la vida y una buena salud para los niños y las niñas, ofrecer una educación de calidad; proteger a las niñas y los niños contra los malos tratos, la explotación y la violencia; y luchar contra el VIH/SIDA. Estos compromisos se reflejaron en un nuevo pacto internacional denominado "un mundo apropiado para los niños". La visión de este documento complementa los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), aprobados 20 meses antes durante la Cumbre del Milenio de la Naciones Unidas en el 2000. La ODM, que abarcan ocho metas primarias que es preciso alcanzar en 2015, se han convertido en objetivos fundamentales de todos los organismos de las Naciones Unidas, inclusive UNICEF, y de donantes bilaterales e instituciones financieras internacionales. La infancia y la realización de sus derechos figuran de forma destacada en estos objetivos".

13 UNICEF, "La infancia amenazada" en El estado mundial de la infancia 2005, Nueva York, E. U., diciembre 2004.

Sin embargo la traducción de esos compromisos a la realidad nacional de México, aún se enfrenta a obstáculos y los atrasos en ello tendrán serias consecuencias. Pensamos que la falta de conocimiento de las circunstancias de vida de la población, por parte de funcionarios y autoridades, es un ingrediente contrario a la búsqueda de soluciones.

La escuela cumple con la demanda de ser un instrumento de integración de la población, donde la desigualdad debiera desaparecer y no como ha sucedido, un lugar donde la desigualdad se hace más amplia. La institución escolar como la conocemos actualmente tiene más de un siglo de haber sido establecida y siempre pensando en la escolarización de las nuevas generaciones pero de igual forma como un sistema de control, de sometimiento mediante el conocimiento del cuerpo y la necesidad de disciplinarlo. Creer, los mandos medios (directores y supervisores), que con una serie de decretos, peticiones del gobernador (en forma oral) pero sobre todo de interpretaciones a la ligera es posible modificar todo el aparato y los diversos factores que determinan el accionar y ser de la institución escolar es no querer entender que el SEM responde a las necesidades de escolarización de un sistema de estado que a su vez atiende a las demandas de la economía global.

La escuela nace bajo los principios de: libertad, fraternidad e igualdad. El acceso, habla de la cobertura de los servicios, sin embargo quedan en entredicho la accesibilidad a la currícula, pues al no ser universales los contenidos, no toda la población puede acceder de manera directa a ellos. Para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales forzosamente se tendrán que hacer adecuaciones curriculares que la mayoría de las veces no responden a las necesidades del alumno y sí a las necesidades de la institución escolar. ¿Cuáles son esas demandas institucionales? Un sistema curricular basado en una serie del conocimiento de contenidos que son fiscalizados bajo una estructura de calificaciones, que otorgan un grado de lo aprendido. Este factor es determinante en el fracaso de la inclusión educativa de niños con necesidades especiales, ¿Por qué?, la accesibilidad al currículum que no toma en cuenta las habilidades básicas de todos y cada uno de los alumnos independientemente de su condición.

La pregunta surge ¿Quiénes van a atender a los niños ya integrados a la escuela y que padecen precariedad cultural, marginación y

exclusión social, "que no presentan discapacidad", pero sí problemas de aprendizaje?, la educación especial siempre ha estado ligada a la atención de estos de alumnos. Sin embargo en el afán de ser eficaces, únicamente se apoyará en escuelas regulares a aquellos que presenten NEE asociadas a discapacidad[14]. Y qué entonces con la mayoría de la población que sobrevive en situaciones precarias que no ha tenido acceso a los mínimos satisfactores que requerimos los seres humanos. Esta precariedad va directo al desarrollo de las habilidades adaptativas y que en situaciones de competencias no alcanzan el promedio. Promedio necesario para aprobar ciclos escolares bajo la demanda institucional mínima de saber leer y escribir y tener algunas nociones básicas de cálculo, es decir estar escolarizados.

El abandono y los imaginarios que se construyen alrededor de las necesidades educativas especiales tal vez nos permita señalar que son vistas como algo que les pasa a esos pobres niños. Al no contar con un plan real de inclusión social son marginados o rechazados por su condición, estos aspectos develan el tipo de relación que establece el mundo "normal" con estos niños, es siempre de exclusión. Se busca a quién culpar para no tener que involucrarse, ellos son problemas de otros.

Educación especial vs. Educación para personas con discapacidad-personas con aptitudes sobresalientes.

El artículo 41 de la Ley General de Educación establece que "la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellas con aptitudes sobresalientes…"[15]; mientras que en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de la Educación Especial se establece que las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como servicios de

14 Dicho por la profesora Araceli Torres Coordinadora de Educación Especial en la región 10 de Amecameca, luego de evaluar con una prueba informal de escritura y determinar con ello que los 9 alumnos evaluados no tenían discapacidad ni necesidades educativas especiales.

15 "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones y necesidades, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. **Además, las instalaciones escolares deberán contar con la infraestructura básica para permitir el fácil acceso a los menores con discapacidad.** Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación".

educación especial, se encargarán del proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas prioritariamente a discapacidad o aptitudes sobresalientes. Al decir prioritariamente, hace entender que USAER no brindará apoyo únicamente a la población antes mencionada, pero no deja en claro, quién o quiénes son los alumnos que no se encuentran dentro de esa prioridad especificada y que deberán recibir apoyo, pues además si la USAER como parte de la educación especial trabaja en pro de la aceptación a la diversidad, entonces no debiera estar limitada a un sector de la población escolar, ya que en las mismas Orientaciones Generales se dice que "Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano".

Entra aquí en contradicción lo que se dice por escrito y lo que sucede en la realidad. Estadísticamente hablando, la oficialidad permite se reporten alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes u otra condición, sin aclarar nuevamente a qué se refieren con "otra condición", quedando fuera finalmente, de esa estadística, todos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de privación cultural entre otros. Tal parece que se ha olvidado que en el momento de la reorientación de los servicios de Educación especial,[16] se determinó que las necesidades educativas especiales de los alumnos, además de una causa biológica, también pueden darse como resultado de una mala historia de aprendizaje o como consecuencia de vivir en un contexto socio-familiar de privación[17]. Se pretende convencernos que estos alumnos no requieren el apoyo de USAER aún cuando la problemática que enfrentan ocasiona que su nivel de aprovechamiento se encuentre muy por debajo del promedio del grupo escolar al que pertenecen. Y entonces hacen surgir la necesidad de ser más selectivos al momento de determinar necesidades educativas especiales, haciendo creer que la población escolar que requiere y merece el apoyo de USAER, es mínima y por tanto no

16 Después de los acuerdos de Jomtiem y la Declaración de Salamanca.

17 MEC. (1992e). Orientación y tutoría, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria. Madrid. MEC.

es justificable la existencia del servicio en todas las escuelas[18]. De acuerdo con lo que dicen las Orientaciones Generales "La presencia de los maestros de apoyo y del resto del equipo (psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social) en una escuela de educación regular, depende de las necesidades identificadas en la misma" pero nunca se especifica bajo qué parámetros se identificarán, definirán y determinarán esas necesidades quedando nuevamente en duda las formas de intervención que puedan conducirnos realmente a la integración educativa.

Existe también una demanda institucional que le exige al docente cubrir una serie de contenidos curriculares para justificar un sistema de calificaciones, factor determinante que impide la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. El docente sigue considerando el servicio de USAER como el medio que le ayudará a validar la promoción o no promoción de este tipo de alumnos más allá del desarrollo de habilidades y la adquisición de contenidos y conocimientos.

Entonces ¿Cuál es la concepción de necesidades educativas especiales que adopta la educación especial en nuestro país? ¿Cuál es su objetivo central? ¿Cómo lograr y permitir la accesibilidad a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la educación regular, mediante la adecuación del currículo y los accesos? Tendría que considerarse un ambiente donde se les respete su condición, sus estilos para aprender, pero sobre todo sus necesidades de aprendizaje, que la mayoría de las veces chocan con las demandas institucionales propias de la escuela, con las necesidades del grupo escolar al que pertenecen, con las necesidades del maestro, con la necesidades de la familia y con las necesidades del Estado. Pero a las autoridades se les olvidan estos factores y casi todos desconocen la dinámica de los grupos donde la mayoría de estos alumnos asumen el rol de chivo expiatorio, ya que en ellos se depositan todas las responsabilidades de los diversos actores que componen la educación.

- El sistema social inequitativo como responsable de los males que aquejan al sistema educativo y no a la inversa.

18 En cada entidad federativa, estos servicios se distribuyen de acuerdo con el diagnóstico de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, principalmente asociadas con discapacidad, que asisten a las escuelas de educación regular y que requieren del apoyo de educación especial (Citado en las OGFSEE, p. 39).

- Es demagógico hablar de inclusión educativa mientras siga existiendo exclusión social.
- Los decretos no son lo único que determina la inclusión educativa, ya que deben venir acompañados de mejoras en todos los ámbitos en los que participa el Estado: justicia social, políticas públicas en pro de toda la población, reparto equitativo, promoción de valores, defensa de los derechos humanos, seguridad social, seguridad de empleo, etc.
- De poco sirve aprobar reformas en pro de la educación inclusiva, para elevar la calidad de la misma, si no van acompañadas de mejoras en el bienestar y seguridad social a toda la población.
- Las leyes debieran interpretarse a partir de la obligación que tiene el Estado con el ciudadano y no a partir de las obligaciones que debe cumplir el individuo para con el Estado.
- Concebir a la educación especial como un medio para eliminar las barreras que inhiben los aprendizajes y elevar la calidad en la educación de todos los niños y las niñas, y como una respuesta a los acuerdos de Jomtien de la Educación para todos.

Propuestas

Nuestras propuestas parten de las planteadas en Jomtien (1990) en donde se establece la Educación para Todos y retomadas en la Reunión de Dakar en el año 2000, donde se concluyó que debido a los pocos logros obtenidos hasta ese momento, son principios que siguen siendo vigentes.

- Educación para todos
- Educación básica
- Universalizar la educación básica
- Necesidades básicas de aprendizaje
- Concentrar la atención en el aprendizaje
- Ampliar la visión de la Educación básica
- Educación básica como cimiento de aprendizajes posteriores
- Mejorar las condiciones de aprendizaj

Referencias

Declaración de Salamanca

DIAZ, Barriga Ángel, La escuela como institución, en Tramas No. 1, UAM-Xochimilco, México DF diciembre 1990, pp. 83-97.

GÓMEZ, Plata Minerva, Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia, en El Cotidiano No. 135, UAM-Azcapotzalco, México DF enero-febrero, 2006, pp. 50-57.

GUEVARA-Niebla, Gilberto (compilador), La catástrofe silenciosa, FCE México, primera reimpresión, 1995.

MEC. (1992 e). Orientación y tutoría, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria. Madrid. MEC.

Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, CASTELLANO, Pérez Ernesto (coordinador), SEP, México DF, primera edición 2006.

UNICEF, “La infancia amenazada” en El estado mundial de la infancia 2005, Nueva York, E. U., diciembre 2004.

Nelma Alves Marques Pintor[19]
María Helena Cabral de Almeida Cardoso [20]
Juan Clinton Llerena Jr. [20]

O PROJETO EIDE – ESPAÇO INTEGRADO DE DESENVOLVIMENTO E ESTIMULAÇÃO. UMA ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO DE UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Resumo

Este artigo visa apresentar a trajetória de criação de um projeto de atendimento educacional para crianças com deficiência intelectual por um grupo de professores em um sistema público municipal de ensino. Com base nas teorias Sócio-Historica, da Modificabilidade Cognitiva e das Inteligências Múltiplas, extrai algumas das abordagens teóricas e fundamentos conceituais de Vygotsky, Feuerstein e Gardner para questionar os severos comprometimentos no desenvolvimento dos alunos e justificar as estratégias utilizadas no projeto.

Após cinco anos de execução experimental, já se observam alguns resultados positivos no que tange à inclusão dos alunos em escolas comuns, mas ainda não há possibilidade de atestar a continuidade do projeto em função das resistências percebidas na escola e na comunidade escolar, pela falta de recursos humanos, financeiros e tecnológicos e, também pela instabilidade das políticas governamentais nos setores da educação e da saúde.

I. Antecedentes históricos

A força dos movimentos de grupos humanos em prol da inclusão social das pessoas com deficiência nas últimas duas décadas do século XX, ecoou na agenda das políticas educacionais brasileiras amplificadas pela multiplicação das legislações nacionais e internacionais daquele período.

19 Coordenadora de Educação Especial da Secretaria e Fundação Municipal de Educação de Niterói, Psicóloga, Mestre em Educação (UFF), Doutoranda do Programa de Saúde da Mulher e da Criança do Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ.

20 Departamento de Genética Médica–Instituto Fernandes Figueira–FIOCRUZ–Rio de Janeiro.

Princípios filosóficos, políticos e educacionais contidos em documentos internacionais como a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e em documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e a Resolução CNE/CEB nº. 02/01, por exemplo, passam a ser o foco das políticas educacionais e subsidiar os programas de reforma das escolas visando ao atendimento educacional especializado para os alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Tentando se ajustar a essas determinações legais, os municípios brasileiros passam a receber incentivo financeiro oriundo do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (2003), que tem como objetivo "*disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos"* (BRASIL/MEC, 2003).

O município de Niterói (RJ), através de sua Secretaria e Fundação Municipal de Educação (SME/FME), é indicado pelo Programa como município-pólo e responsável por multiplicar essa política junto a outros dezessete municípios do estado do Rio de Janeiro.

Enquanto gestores públicos e interlocutores dos documentos internacionais nos competia a implantação da política de inclusão no município e enquanto professores e profissionais de ensino, interlocutores dos documentos nacionais nos competia garantir a inclusão escolar de todo e qualquer aluno, inclusive dos que apresentavam deficiência.

As barreiras para essa operacionalização nos acenavam diariamente apontando para as "im-possibilidades" do sistema. Em relação às barreiras arquitetônicas havia uma rede física predominantemente vertical com obstáculos representados por escadas, degraus, portas estreitas, banheiros não adaptados. Entre as barreiras pedagógicas estavam a fragilidade da formação profissional para atuação com o aluno com necessidade especial, falta de clareza dos métodos e procedimentos quanto a programas de flexibilização curricular e de avaliação, e, finalmente, as barreiras atitudinais pareciam ser as que ofereciam maior resistência em ser trabalhadas, pois relacionavam-se ora com preconceitos em relação às pessoas com deficiência, ora com os medos internos de muitos professores por não saber lidar com a diferença.

Dificuldades semelhantes são encontradas nos argumentos elencados por Oliveira (2007), que embasam os conflitos presentes no processo de implementação da política inclusiva pelos sistemas oficiais de ensino nas escolas.

Em 2003, a Coordenação de Educação Especial da SME/FME vivia impasses semelhantes a estes elencados por Oliveira (2007), mas por outro lado, já alcançara avanços tais como: diminuição do número de alunos por sala, implantação de salas de recursos no espaço da própria escola e programa de atualização de professores nas áreas das deficiências sensorial (cegueira e surdez), física e mental.

Esse foi um ano de grandes pressões exercidas pelos responsáveis por alunos com severos comprometimentos, que exigiam o direito à escolarização de seus filhos na escola comum. As exigências familiares muitas vezes vinham equivocadamente carregadas pelo desejo de resgate "milagroso" do tempo perdido de aprendizagem em outras instituições.

II. Planejando uma Estratégia de Atendimento: a criação do EIDE

As pressões familiares mobilizaram a Coordenação a estudar e pesquisar uma estratégia de atendimentos para crianças e jovens com severos comprometimentos na esfera do desenvolvimento.

Alguns deles apresentavam quadros sugestivos de síndromes genéticas inteiramente desconhecidas pelos dos professores, quadros de desenvolvimento cujas funções mentais estavam defasadas em relação à idade cronológica, com comprometimento acentuado nas funções da linguagem compreensiva e expressiva, na percepção, na memória, atenção e cognição. As capacidades de imitação e volição estavam ausentes e a comunicação, às vezes, se dava por meio de gestos, sons e ou emissões vocais descontextualizadas.

Algumas dessas crianças não apresentavam diagnóstico conclusivo, carecendo de maiores acompanhamentos de saúde complementar como atendimento genético, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico, neurológico, entre outros.

As pesquisas bibliográficas e em base de dados indicaram a inexistência de experiências dessa ordem nas escolas de ensino comum. Não havia um modelo que subsidiasse nossa ação, porém,

por outro lado, documentos oficiais, apontavam à obrigatoriedade da inclusão desses alunos.

Diante desta realidade, foi planejada a criação de um espaço de estudo e pesquisa com o objetivo preliminar de conhecer o aluno e sua deficiência para, assim, poder orientar a escola sobre os procedimentos para sua inclusão e ensino.

O Projeto EIDE–Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação - se desenvolve desde a sua criação em espaço térreo de um prédio anexo ao da SME/FME, onde também funcionam vários outros setores administrativos, no centro comercial da cidade, e por isso, há uma grande movimentação de pessoas no prédio e em seu entorno.

A partir de 2007, o projeto já incorporado definitivamente como um Programa da CEE, passou a receber um professor de apoio[21] para cada aluno do EIDE. Esse professor passa a estudar o caso de seu aluno, a pesquisar sobre sua deficiência e a desenvolver intervenções pedagógicas experimentais a partir da convivência com o aluno, sempre monitorado pelos profissionais do programa.

Após esse período de aprendizagem e de conhecimento mútuo entre professores, aluno e famílias tem início a inserção planejada e gradativa do aluno com seu professor de apoio na escola, até que ocorra a permanência definitiva e seu desligamento do programa.

O projeto tem uma cobertura anual em média de doze alunos, atendidos em pequenos grupos de duas a três crianças, em dois dias semanais, nos turnos da manhã e da tarde.

O fluxo de permanência de alunos e de profissionais tem se alterado a cada ano. Alguns alunos saem do projeto por mudança de município e saída da escola, por falecimento e mesmo por freqüência definitiva na escola com o acompanhamento de um profissional de apoio, capacitado pelo projeto. A saída dos professores se dá por transferência de setor ou mesmo por opção pessoal para atuar em outras ações da CEE.

III. Metodologia do Trabalho

Como uma experiência inaugural e com a ausência de suportes teórico-práticos para a construção da proposta, o projeto começa a

21 Programa criado pela CEE em 2005, constituído de grupo por professores que desejam atuar como apoio pedagógico nas turmas onde existe um aluno com deficiência múltipla e severos comprometimentos de desenvolvimento.

se desenvolver amparado pelos dispositivos legais do cenário educacional (Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Resolução CNE/CEB nº 02/01) e nas concepções teóricas da perspectiva sócio-interacionista, tendo como expoente Vigotsky (1995, 1998) e seus colaboradores, da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e da Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein (1997).

1. Desvendando possibilidades...

O projeto teve como objetivo geral inicial, proporcionar o atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, através de plano curricular de caráter complementar e suplementar. E como objetivos específicos:

- Articular as atividades desenvolvidas pelos professores do EIDE ao trabalho realizado pelas professoras e corpo técnico das escolas, ampliando e/ou complementando o currículo da criança;
- Estimular o desenvolvimento das potencialidades das crianças enfocando a valorização de sua auto-estima, concomitante com a de sua família;
- Enfatizar a construção da independência, assim como estruturar as relações interpessoais promovendo um processo de socialização;
- Integrar as crianças não só com a comunidade escolar, mas também em outros espaços sociais.

Naquele momento, foi planejada uma metodologia de trabalho junto com o primeiro grupo de professoras contratadas, constituído pelas fases descritas a seguir.

Primeira fase. Estudos teóricos sobre temas relativos à educação especial sob a ótica da inclusão, a partir dos textos legais e teóricos já citados. Os estudos sob a orientação da coordenadora da CEE tinham como finalidade buscar os fundamentos teóricos para o projeto.

Segunda fase. Visita às Salas de Recursos das escolas municipais visando conhecer o trabalho desenvolvido nesses espaços e interagir com suas professoras, a fim de preparar o terreno para futuras ações conjuntas do EIDE com as escolas.

Terceira fase. Seleção do grupo de alunos para freqüentar o projeto a partir do critério de "maior comprometimento". Foram selecionados os alunos indicados pelos profissionais da CEE, atendendo às queixas das escolas e com base na avaliação do desempenho e da conduta do aluno.

Quarta fase. Realização de entrevistas abertas com as famílias onde, por meio das narrativas, foram investigadas suas histórias de vida e a deficiência do filho (a).

Quinta fase. Realização de avaliações psicopedagógicas com as crianças com a finalidade de identificar as áreas potenciais do desenvolvimento e as comprometidas pela deficiência.

Sexta fase. A partir dos dados coletados e constituído um corpo prévio de conhecimento sobre o (a) aluno (a), foram feitos os planejamentos das ações para cada caso e dado início aos atendimentos no EIDE.

O primeiro grupo atendido pelo projeto (2004) foi constituído por treze alunos (sete do sexo masculino e seis do sexo feminino) que já freqüentavam as escolas da rede municipal. Entre os meninos, quatro possuíam deficiência intelectual e três apresentavam sinais do espectro autista. Entre as meninas havia um caso idiopático com diagnóstico genético não esclarecido, três casos de deficiência mental, um caso de síndrome de Angelman e um caso com diagnóstico de hidrocefalia comunicante fazendo uso de cadeira de rodas. Desse grupo, três crianças (dois meninos e uma menina) eram irmãos, cujos pais eram primos de primeiro grau.

Os alunos foram reunidos em subgrupos de três a quatro crianças por professora, de acordo com o grau de seu comprometimento e a possibilidade de interação entre eles. Em cada dia da semana, se encontravam dois subgrupos pela manhã e dois à tarde, funcionando nas duas salas do projeto.

Todos os alunos pertenciam à classe sócio-econômica baixa, residindo em bairros periféricos da cidade, caracterizando-se como famílias de classe popular.

O planejamento das atividades previa um complemento curricular, porém tal proposta pretendia transcender a natureza conteudista dos currículos tradicionais e trabalhar numa perspectiva político-filosófica que chamamos de "currículo vida". Nesse sentido se buscava estimular o desenvolvimento de comportamentos para o convívio social

e em grupo, desenvolver habilidades para o desempenho de funções da vida diária, em casa e na escola, desenvolver as funções cognitivas por meio de estimulação da linguagem, percepção, memória e atenção, entre outros.

A intenção era trabalhar com conteúdos que contribuíssem para a vida. Levá-los a viver experiências educativas dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos portões da escola, experiências de conhecimentos, de cultura e de lazer para e na vida.

Por um bom tempo eles estiveram e continuaram "distante" da convivência com outras crianças, de vivenciarem o espaço escolar como um local de possibilidades de desenvolvimento da autonomia e da construção coletiva da cidadania. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve ser reconhecido para além do domínio da leitura e da escrita, que a escola e a sociedade os reconheçam pelas suas peculiaridades, e não, pelo que pretendem que eles sejam.

Para isso, fugindo dos conteúdos da escola tradicional, foram realizadas atividades com jogos, brincadeiras, músicas, histórias, pinturas, desenhos, foram utilizadas técnicas de relaxamento, passeios nas lojas comerciais da redondeza, entre tantas outras atendendo à demanda do momento pela criança.

Todo planejamento e acompanhamento dos atendimentos aos alunos foram supervisionados pela coordenadora do projeto por meio de reuniões de estudo e de avaliação do projeto. Cada aluno tinha suas atividades descritas e relatadas em relatórios mensais que eram socializados com as famílias em reuniões a cada mês. No relatório do final do primeiro ano pode-se perceber a satisfação dos professores, alunos e familiares envolvidos no projeto pela construção de laços afetivos entre eles, a motivação diante dos ganhos alcançados pelos alunos em termos de melhora na expressão e compreensão da linguagem, nas condutas sociais, na construção da auto-estima e na esperança dos pais por estarem verificando a possibilidade de seus filhos estarem sendo habilitados. Os ganhos obtidos pelos alunos foram verificados tanto nas escolas, como no ambiente familiar e nos atendimentos por outros profissionais.

Este aspecto de crescimento das crianças fez com que algumas delas tivessem a continuidade de sua estimulação no próximo ano letivo diretamente nas escolas de origem, via sala de recursos.

A avaliação do projeto ao final daquele ano apresentou dados que subsidiaram os futuros planejamentos para a continuidade do mesmo:

- as relações afetivas construídas entre as professoras, as crianças e suas famílias foram fundamentais para a consciência das muitas possibilidades de desenvolvimento que essas crianças com severos comprometimentos possuem;
- o estabelecimento de relações afetivas entre os professores e as crianças parece ser o fator principal para devolver, resgatar e mesmo desenvolver a auto-estima no aluno;
- necessidade de promoção de reflexão entre os professores sobre a importância de uma prática pedagógica realmente voltada para a inclusão escolar;
- necessidade de práticas pedagógicas voltadas para alunos com severos comprometimentos cognitivos;
- necessidade de ações conjuntas entre os professores e profissionais da área de saúde como médicos, neurologistas, geneticistas, fisioterapeutas, a fim de planejar atividades de promoção da saúde para os alunos;
- necessidade de programas de formação continuada na área da educação especial sob a ótica da inclusão para os professores em geral;
- importância da parceria entre a escola e a família para o processo e inclusão escolar dos filhos(as).

2. Em busca de mais conhecimentos

Em 2005, determinações administrativas alteraram a dinâmica do projeto. As professoras contratadas foram substituídas pelas professoras do quadro permanente da SME/FME, sendo necessário construir um novo programa de estudo e capacitação para as recém-chegadas.

O fluxo de professores e de alunos vem acontecendo até hoje (2008) como uma condição interveniente, de difícil controle, mas que permite uma análise preliminar. Por um lado, estimula mais professores a conhecer e estudar sobre a deficiência mental e síndromes genéticas que têm buscado as escolas. Por outro lado, ao sair do projeto e assumir outras funções pedagógicas, as professoras vêem interrompidos os vínculos estabelecidos com os alunos e colegas, bem como com o grupo de estudos dos quais participavam.

Quanto aos alunos, a permanência espontânea no projeto se justifica pela ausência de oportunidades semelhantes em outras instituições. Algumas chegam a sair por transferência e encaminhamento para as escolas, onde continuam o atendimento nas salas de recursos e com professores de apoio, como aconteceu com o grupo de 2007.

No ano de 2005 o EIDE atendeu a um grupo de catorze sujeitos sendo sete do sexo feminino e sete do sexo masculino, na faixa etária de 07 a 17 anos, com indicadores e alguns diagnósticos preliminares de severos comprometimentos físicos e mentais secundários a síndromes genéticas. Entre as meninas havia um caso de Síndrome de Angelman, um caso de Síndrome de Moebius, uma suspeita de deficiência mental e autismo sem diagnóstico, três casos de autismo e um caso de lesão cerebral com hidrocefalia. Entre os meninos havia dois casos de dois irmãos com síndrome de Lemle Smith Optis, um caso de síndrome de Asperger e três casos de autismo.

Os estudos teóricos junto ao novo grupo de professores guiaram nossas concepções em favor da aceitação do Modelo Social da Deficiência (SASSAKI 1995). Segundo esse autor, o modelo médico via a pessoa com deficiência como um doente a ser curado, incapaz de trabalhar e de produzir na sociedade, portanto inútil e inválido (pp. 28-29). Abandonando essa visão tradicional, o modelo social da deficiência defende que a deficiência não está só na pessoa, mas também é potencializada em conseqüência das condições ambientais restritivas, da presença de políticas sociais e atitudes discriminatórias e preconceituosas, tudo isso causando desvantagens ou barreiras para que essas pessoas desempenhem seus papéis sociais adequadamente. Dessa forma, essa visão endossa os pressupostos da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2003) quando ela se refere que a falta de interação das características de saúde com os fatores contextuais é que produz a incapacidade. Ou seja, são determinados fatores sociais e físicos do ambiente colaboram para o surgimento das deficiências, incapacidades e limitações, além do que estes fatores estão fortemente relacionados com a cultura. Para a CIF, existem outros domínios que embora não sejam responsabilidade total da área biomédica, do campo da saúde, estão intimamente relacionados com o bem estar dos indivíduos, como é o caso da educação e do trabalho, entre outros.

Assim, no EIDE, a educação adequada às necessidades das pessoas com deficiência é vista como uma condição de saúde e de bem estar, principalmente porque resgata para o convívio social, crianças e jovens afastados de processos de interação com seus pares nas escolas comuns e em outros espaços da sociedade.

Utilizando a terminologia da CIF (2003), entendemos por "funcionalidade" os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais). Por "incapacidade" as deficiências, limitações de atividade e restrições na participação. Ele indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais). E por "deficiência" uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais).

É sob a ótica de que a educação é condição e um dos fatores determinantes de saúde, que passamos a adotar a importância da intersetorialidade entre a saúde e a educação no trabalho com as crianças do EIDE. Buscar parcerias com outros profissionais em outros campos de conhecimento foi percebido como forma de convergir mais conhecimentos sobre as crianças e suas deficiências. A saúde, nesse sentido, se constitui como parceira imprescindível no diálogo sobre os diversos comprometimentos apresentados, bem como para a indicação de outras formas de encaminhamentos e atendimentos.

A participação da família na tomada de decisões sobre os procedimentos para com as crianças, passou a ser um eixo fundamental do trabalho, a partir daquele ano. Os pais e responsáveis foram estimulados a participar de um grupo de pais de alunos com deficiência, chamado de Núcleo PAI (Pais e Amigos da Inclusão). Nesse espaço, mediante o planejamento de dinâmicas específicas, os pais podiam discutir sobre as dificuldades dos filhos, dar sugestões, e participar de palestras e de encontros pedagógicos para discutir o trabalho desenvolvido com as crianças.

Quanto ao planejamento pedagógico das atividades para o EIDE, buscamos somar à proposta do "currículo-vida" que vinha sendo desenhado e aplicado experimentalmente, os princípios de um currículo aberto e funcional, no qual a criança é o centro da atenção do professor. A criança real, com toda sua história de vida, suas dificuldades

e possibilidades a serem descobertas. A criança com severos graus de comprometimento, com retardo mental e que é um constante desafio para o professor.

De acordo nosso entendimento dessa proposta curricular, o grupo construiu os seguintes eixos temáticos com seus respectivos objetivos:

1) De ordem ética - Construir valores para nortear a própria ação da aprendizagem;
2) De ordem estética – Desenvolver a capacidade artística de acordo com o interesse de cada um;
3) De ordem afetiva – Desenvolver a auto – estima, atitudes no convívio social, compreensão de si e do outro, motivações;
4) De ordem interpessoal – estabelecer regras de convívio social que envolva a capacidade de produzir, dividir e aprender com o outro;
5) De inserção social – Desenvolver a percepção de si próprio como membro de um grupo, de uma sociedade com possibilidade de participação e responsabilidade;
6) De ordem física – Desenvolver a capacidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais; do autoconhecimento e do uso do corpo na expressão das emoções;
7) De ordem cognitiva – Desenvolver a capacidade de uso e apresentação de formas de comunicação e representação.

Como forma de avaliação ficou decidido que deveríamos continuar com o modelo de avaliação contínua e sistemática onde vários olhares de observação de diversas fontes serviriam de subsídios para o acompanhamento das crianças. Entre esses olhares estavam os: da família, da conduta em todos os contextos, da relação entre os pares e com os adultos, da autonomia individual, das emoções em todos os ambientes, descrições de particularidades, leitura, escrita e oralidade, entre outras...

Prosseguindo com o Projeto em 2007, agora já aceito como um Programa de ação da CEE, o grupo estava formado por doze alunos, sendo seis meninas e seis meninos. Dentre eles, todos já com participação no EIDE há pelo menos três anos; sendo que quatro meninas e um menino estavam no projeto desde sua criação, em 2003. Do grupo, apenas um menino e uma menina freqüentavam regularmente

a escola. Como o projeto tem como um de seus objetivos, a inclusão escolar do aluno e não tem pretensões de se institucionalizar como um espaço segregado da escola planejamos uma ação pedagógica, a fim de proceder ao desligamento do EIDE.

A execução da proposta teve como condição a chegada de um professor de apoio para cada criança, após convite e conhecimento do trabalho a ser executado. A proposta de operacionalização em quatro fases foi planejada em conjunto com os professores e as famílias, como mostra o quadro a seguir:

Fase	Duração	Estratégia	Objetivo
1. Integração do professor de apoio com o aluno que irá acompanhar na escola.	Um Mês (8 encontros)	Trabalhar no espaço do projeto com a equipe de profissionais da CEE, os professores do projeto e o professor de apoio designado para o aluno.	Possibilitar o encontro, o conhecimento e o vínculo afetivo entre o aluno, os professores da escola e os seus pares.
2. Informações para a escola da real situação do aluno, suas necessidades, habilidades, potencialidades.	15 dias (Dois planejamentos)	Reuniões com todos os profissionais do EIDE e com a equipe da escola e seus professores para esclarecimentos sobre as condições do aluno, suas possibilidades pedagógicas, assim como prestar orientações sobre a maneira de como o aluno deve ser tratado (alimentação, locomoção...).	Informar e orientar a escola sobre a deficiência do aluno, a fim de que ela possa melhor recebê-lo, minimizando medos, resistências e discriminações.
3. Ingresso do aluno na escola, devidamente acompanhado.	Sem Previsão	O aluno irá à escola com o professor de apoio e um integrante da equipe do EIDE, uma ou duas vezes na semana, por horário reduzido após ser determinado em consenso com a escola.	Realizar um processo de inclusão progressiva e acolhedora visando a adaptação mútua entre aluno e escola.
4. Permanência do aluno na unidade escolar, com o desligamento do EIDE.	Indeterminado	O aluno passará a freqüentar as aulas, inicialmente em horário reduzido de acordo com a receptividade do aluno e o consenso da equipe da escola.	Proporcionar ao aluno e a sua família condições de crescimento e desenvolvimento social e intelectual junto a seus pares.

Além disso, o trabalho com essas crianças vem consolidando o diálogo com teorias que embasam as proposições do projeto EIDE.

Com base nos conceitos de mediação em Vygotski (1995, 1998) e da experiência de aprendizagem mediada em Feuerstein (1997), buscamos desenvolver atividades que estimulem a cognição e as funções mentais superiores dessas crianças. Nesse sentido, é de fundamental importância a presença do outro, adulto ou pessoa mais experiente, para colaborar na mediação do mundo para elas. Podemos antecipar que as crianças do EIDE têm apresentado mudança de comportamento por intermédio de aprendizagens adquiridas com o apoio e por meio da mediação do professor, que intencionalmente estimula a percepção do mundo dos objetos e das situações ao redor do aluno.

A influência da educação para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é apontada por Vygotski, Feuerstein e Gardner de maneira muito semelhante, principalmente no que tange à possibilidade de ampliação da capacidade de desempenho das funções mentais e de qualidade de inserção na vida. As teorias defendidas por esses estudiosos salientam a importância do outro, do educador, seja ele formal ou informal, para o desenvolvimento do aluno, do aprendiz. Daí a importância das relações que se estabelecem entre eles, e no caso dão alunos com deficiência, das relações intencionalmente estimuladas pelo professor ou educador.

IV. Para não Concluir...

As demandas das pessoas com deficiência e de suas famílias em relação à escolarização formal ainda carece de muitos recursos humanos, financeiros, tecnológico, entre outros. A escola e a sociedade de modo geral, ainda apresentam fortes resistências para com a diversidade humana, e mais fortemente isso se manifesta em relação às pessoas com deficiência e retardo mental.

O projeto EIDE não tem pretensões de estar concluído e nem de se instituir como um programa paralelo dentro da escola. A cada ano são novas descobertas, novos alunos, novos desafios... Esperamos que dentro em breve, dispondo de condições adequadas, alunos com essas características, não precisem de rotas paralelas e tenham acesso direto à escola.

Notas

Feuerstein R, Rand Y. Don't Accept Me As I Am: Helping Retarded Performers Excel. Revised Edition, Ilinois: SkyLight; 1997.

Fonseca V. Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce – Uma introdução às idéias de Feurstein. 2ª ed., rev., aum. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.

Gardner H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Tradução María Adriana Veríssimo Veronesse, Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.

Gomes CMA. Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed; 2002.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC/SEESP; 2003.

Oliveira IA. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: Jesus DM, Baptista CR, Barreto MAS. Victor SL. Organizadores. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação; 2007, pp. 32-40.

Oliveira MK. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4ª ed., São Paulo: Scipione; 2006.

Organização Mundial de Saúde. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS; 2003.

Sassaki, RK. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA; 1997.

Vygotsky LS. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolia Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes; 1998.

_____ . Fundamentos de Defectologia. Obras Completas. Tomo cinco, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1995.

Vygotsky LS, Luria AR, Leontiev NA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução María da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo; 1988.

Martha Huerta Cruz[22]

LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE EL TRASTORNO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

Este trabajo es una investigación sobre el trastorno del déficit de atención con o sin Hiperactividad (TDAH) desde la mirada del docente. Por razón de la prevalencia de este trastorno en las escuelas, en este estudio se trabajará con profesores de educación primaria para investigar si los docentes de distintas regiones del país ha trabajado con estos niños, y si ellos utilizan estrategias especiales para trabajar todo lo que implica el proceso de enseñanza y de aprendizaje, además si estas estrategias se relacionan con lo que ofrece la literatura. Por tanto, si los docentes trabajan en sus aulas con estos alumnos otro punto de búsqueda es investigar que tanto conocen del TDAH para realizar óptimamente su práctica docente, con el fin de no excluir a estos niños de aprender el contenido curricular del nivel de primaria, como también de coadyuvar al tratamiento de atención y lograr un buen nivel de rendimiento escolar y así contribuir a mejorar la calidad de vida de estos estudiantes que en su mayoría tienen problemas de autoestima y por ende social.

Introducción

El interés ha surgido porque en la práctica docente se vive diversas experiencias con las y los alumnos, descubriendo que cada niño aprende diferente y en ocasiones se obstruyen sus aprendizajes, en este momento cuando se procede a la búsqueda de respuestas, aunque a en ciertos casos estas respuestas se encuentren en otras

disciplinas del área de la salud como es el caso del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. A partir de este momento se denominará con la inicial TDAH.

Este trastorno consiste en un déficit en el control de los impulsos y una incapacidad funcional para controlar su comportamiento. Este trastorno puede ser causa de futuros fracasos escolares, deserción escolar, rechazos sociales y conductas adictivas en niños con edad escolar.

Por lo expuesto, se orienta esta indagación hacia los docentes de forma particular en las estrategias pedagógicas que debe realizar el profesor cuando tiene en su grupo un alumno con TDAH a fin de evitar hasta donde sea posible afectar el autoestima y generar frustraciones en la vida escolar del niño.

Justificación

Los expertos en este tema señalan que la prevalencia del TDAH es muy significativa de 3 al 5% de la población infantil (DSM-IVTR), cifra que indica que en todas las escuelas existen niños o niñas con el trastorno.

Es común que al ingresar un alumno con diagnóstico de TDAH a la escuela, en la mayoría de los casos, los profesores expresan la gran interrogante ¿Qué voy hacer? Cuando advierten que su alumno presenta un problema, ellos se sienten incompetentes para atenderlo y les genera una gran preocupación que el alumno siga en su salón o bien tratan de canalizarlo a otro servicio para que lo atiendan o, en otros casos, por su vocación docente.

Problema

Ante esta realidad este trabajo de investigación consiste en conocer si **¿El profesor tiene conocimiento sobre el TDAH y realizan estrategias especiales con estos niños?**

Propósito

Se pretende dar a conocer a la comunidad educativa la importancia de la formación y capacitación de los docentes para trabajar de forma adecuada el programa curricular con escolares que presentan el trastorno TDAH.

Primeramente indagar si reconocen las características del trastorno en los estudiantes y si diseñan estrategias didácticas para los alumnos con TDAH.

Objetivo

Determinar el conocimiento que los profesores tienen del TDAH y como éste, les permite identificar y tratar pedagógicamente a los niños en el salón de clase.

Definición

Este trastorno es definido como un trastorno de base neurobiológica que se manifiesta por grados inapropiados de atención, hiperactividad e impulsividad (Joselevich Estrella 2003). El DSM-IV lo considera como un trastorno de la infancia y Beatriz Calleja Pérez (2001), lo describe como un cuadro sintomático tremendamente heterogéneo desde el punto de vista clínico y pronóstico. Se caracteriza básicamente por una atención lábil y dispersa, impulsividad e inquietud motriz exagerada para la edad del niño y sin carácter propositivo.

Prevalencia

Por las referencias bibliográficas este trastorno (TDAH) no es único para una región o país.

En América están los estudios de: Tomás Amstrong (1999) señala que la Asociación Psiquiátrica Americana en la cuarta edición (DSM-IV) de su manual de diagnóstico y estadística de las enfermedades mentales (1994 pág 82) indica que el 3 y el 5 % de todos los escolares tienen déficit de atención cuyas siglas en inglés son ADHD. En el manual de Barkley se informan variaciones de entre el 1 y el 20 %. En México estudios recientes sobre la prevalencia del TDAH realizados por Barrios Omar.[23] , Zarabozo E. De R. Daniel[24], y Matute Esmeralda[25](2005) muestran que un 8.9% de la población infantil de 1º. A 6º. Grado de primaria presentan síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad característicos del TDAH.

Características generales del TDAH

Las características del TDAH hacen referencia a los subtipos del trastorno establecido en la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), ubica al TDAH en el grupo de los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (DSM-IV). De acuerdo con ésta

23 Instituto de Neurociencias, CUCBA, Universidad de Guadalajara.

24 Instituto de Neurociencias, CUCBA, Universidad de Guadalajara.

25 Departamento de Estudios en Educación, CUCSH. Instituto de Neurociencias, CUCBA, Universidad de Guadalajara.

clasificación, se establecen tres subtipos del TDAH, según el/los síntoma/s predominante/s:

1) Tipo con predominio del déficit de atención
2) Tipo con predominio de la impulsividad-hiperactividad
3) Tipo combinado, donde se aglutinan la falta de atención y la impulsividad - hiperactividad.

Barkley, (980), ha logrado ubicar a las personas con el TDAH en tres subtipos, dependiendo de las combinaciones de síntomas que presentan.

1) TDAH tipo predominantemente inatento. Las personas muestran dificultad para tener atención o concentración, por tanto, muestran una inatención significativa sin ser impulsivas o hiperactivas.
2) TDAH del tipo predominantemente hiperactivo-impulsivo. Las personas tienen dificultad principalmente con la conducta impulsiva e hiperactiva.
3) TDAH tipo combinado. La mayoría de personas con TDAH manifiestan ambos tipos. Las investigaciones sugieren que se desarrollan primero síntomas hiperactivos y/o impulsivos en la edad preescolar. Eventualmente llegan a desarrollar dificultades con la atención, persistencia y la distracción.

Comorbilidad de TDAH y trastornos de aprendizaje

Las manifestaciones de los niños con TDAH que presentan comórbido el TA frecuentemente parecen desconcertados y sin saber cómo actuar cuando se les dan instrucciones. Su respuesta se caracteriza a menudo por la inacción y la vacilación más que por actuar antes de pensar; no pueden repetir las instrucciones que se les han dado; sólo pueden reproducir parte de estas instrucciones, o pueden haberlas entendido de un modo totalmente equivocado; no son conscientes de informaciones habituales básicas (días, meses fecha actual, números). Por ejemplo los niños de menos edad con TDAH y TA comórbidos, al igual que quienes sólo presentan TA, pueden no ser capaces de recitar el alfabeto o los meses de año en secuencia correcta Algunos niños con TDAH y TA comórbidos muestran una clara lentitud al copiar

de un libro o del pizarrón; alinean mal números o comas decimales, omiten palabras o copian incorrectamente); su escritura es confusa, ilegible y mal espaciada, con muchas palabras mal escritas ortográficamente; muchos de ellos muestran desgano cuando se les pide que expresen sus ideas escribiendo y redactan sólo una o dos frases, con ideas poco elaboradas, pero con numeroso errores en mayúsculas, puntuación o gramática. Así el rendimiento de niños con TDAH y TA comórbidos tiende a ser lento e incorrecto. (Amador J.A. 2006).

Tratamiento

Los niños y jóvenes afectados por TDA-H frecuentemente tienen problemas en el colegio. Se les puede ayudar a través de la aplicación y puesta en práctica de medidas relativamente simples, que les ayuden a acabar sus tareas, a evitar que cometan errores por descuido o despiste y también evitar el mal comportamiento que es perturbador para el mismo alumno y para los demás.

Estas medidas pretenden mejorar el ambiente del aula y que el maestro adopte formas de enseñanza que ayuden a prevenir los puntos débiles de los alumnos con TDA-H y a potenciar sus puntos fuertes, que también los tienen. Barreda (2003), a través de sus investigaciones sobre las medidas básicas en el manejo terapéutico del TDAH expone lo siguiente:

Estrategias pedagógicas a considerar en el trabajo con alumnos que presentan TDAH

Estrategia	Descripción o Significado
1. Flexibilidad, compromiso y voluntad	Esto significa dedicar el tiempo, la energía y el esfuerzo adicionales requeridos para escuchar realmente a los niños, brindarles apoyo y realizar los cambios y acomodaciones necesarios
2. Entrenamiento y conocimientos sobre el TDAH	Es esencial que los maestros conozcan la naturaleza fisiológica y biológica del problema. Estos niños no nos molestan deliberadamente. Saberlo nos ayuda a conservar la paciencia, el sentido del humor y la capacidad para tratar conductas fastidiosas de un modo positivo
3. Valorar las diferencias entre alumnos y ayudarlos a sacar a la luz sus talentos	Se deben proporcionar muchas oportunidades para que los niños les muestren a sus compañeros lo que saben hacer bien. Hay que reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y de enfoques individuales

4. Brindar claridad y un encuadre a los alumnos	Los alumnos con problemas de atención necesitan un aula estructurada: más creativa, sugerente, colorida, activa y estimulante. Sus tareas deben ser fragmentadas en módulos manejables: el maestro debe actuar como modelo y proporcionar una enseñanza guiada, con instrucciones, normas y retroalimentación claras
5. Estrategias de enseñanza creativas, interactivas e interesantes	Todos los alumnos necesitan y merecen un currículo enriquecido y motivador que aplique una variedad de enfoques: enseñanza multisensorial, aprendizaje cooperativo, enseñanza reciproca, estilos de aprendizaje, o la teoría de inteligencias múltiples
6. Trabajo en equipo	A muchos maestros la enseñanza en equipo les resulta útil. Poder intercambiar o compartir estudiantes durante el día escolar a menudo reduce el problema de conducta y preserva la salud del maestro
7. Apoyo administrativo	Es esencial que los administrativos conozcan las características del TDAH y las estrategias para el manejo eficaz de estos alumnos, a fin de que apoyen al maestro con los niños perturbadores
8. Respetar la privacidad y el carácter confidencial de los datos del alumno	Es importante que las notas, los resultados de los test, las modificaciones especiales de las tareas asignadas o requerimientos, así como la medicación del alumno, no se difundan como si no fueran reservados.
9. Modificar las tareas, recortar el trabajo escrito	No es necesario que estos alumnos hagan todos los ejercicios, resuelvan todos los problemas de matemáticas, den todas las definiciones. Hay que estar dispuesto a hacer excepciones, a permitir que realicen tareas más razonables para ellos. Conviene aceptar métodos alternativos para que expongan sus conocimientos: por ejemplo, permitir que den respuestas orales. Se deben reducir los requerimientos y exigencias relacionados con la escritura manuscrita
10. Dedicar más tiempo a las evaluaciones	Estos alumnos (a menudo muy inteligentes) suelen asimilar la información, pero no pueden volcarla, sobre todo al ser examinados. Hay que ser flexible, y concederles un tiempo adicional en las pruebas, o permitir que respondan verbalmente, o ambas cosas
11. Comunicación estrecha entre el hogar y la escuela	Para lograr algún éxito con los alumnos que padecen un TDAH es necesario tener el apoyo, la cooperación y una línea de comunicación abierta con sus progenitores
12. El docente debe tener sensibilidad, y no avergonzar o humillar a estos alumnos frente a sus compañeros	La autoestima es frágil; lo típico es que los alumnos con TDA/TDAH se perciben como fracasos. No los ridiculice. La preservación de la autoestima es el factor primordial para ayudar verdaderamente a estos niños a tener éxito en la vida
13. Ayudar al niño a organizarse	Los alumnos con TDAH enfrentan importantes problemas en el ámbito de la organización y de la capacidad para estudiar. Necesitan ayuda y una intervención adicional para registrar adecuadamente las tareas asignadas, organizar sus materiales y su espacio de trabajo, retirar periódicamente de sus desechos acumulados
14. Modificación del ambiente	En vista de la diversidad de estilos de aprendizaje, los niños deben disponer de opciones ambientales que tengan en cuenta dónde y cómo ellos trabajan bien. El lugar donde se sientan puede determinar una diferencia significativa. Deben considerarse cuidadosamente la iluminación, el mobiliario, el ordenamiento de las sillas, la ventilación, el despliegue visual, el color, las áreas de relajación y las medidas para bloquear las distracciones durante el trabajo estático

Método

Población. Para este estudio se delimitó una muestra de la unidad de análisis (docentes) que va ha ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Se realizó el cálculo de manera automática, con el programa Stats[26], obteniendo así el tamaño de la muestra aleatoria simple.

Por tanto, se consideró el total de profesores de primaria del país que es de 504000, por lo que a cantidad de 383 es el tamaño de la muestra requerida para nuestro estudio.

Muestra

REGIÓN NOROESTE	Profesores de escuelas públicas	Profesores de escuelas privadas	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Total de encuestas
1.Baja California	18	6	3	1	24
Chihuahua	24	6	4	1	30
REGIÓN NORESTE					
2. Zacatecas	54	12	9	2	66
REGIÓN CENTRO OCCIDENTE					
3. Jalisco	66	12	11	2	78
REGIÓN METROPOLITANA					
4. Distrito Federal	18	6	3	1	24
5. Estado de México	42	6	7	1	48
REGIÓN CENTRO SUR					
6. Puebla	48	6	8	1	54
7. Tlaxcala	12	6	2	1	18
REGIÓN SUR SURESTE					
8.Quintana Roo	30	6	5	1	36
9. Tabasco	54	6	9	1	60
Total	**366**	**72**	**61**	**12**	**438**

26 El tamaño de muestra obtenido por las fórmulas que refiere Hernández Sampieri y el conseguido mediante Stats puede variar ligeramente, pero ambos se encuentran dentro de parámetros aceptables y con un nivel adecuado de confianza.

Procedimiento

Para el desarrollo metodológico de esta investigación se programó un trabajo en dos fases:

1) Diseño y piloteo de instrumento
2) Aplicación de Instrumento
3) Procesamiento de información

Al contar con la información se procedió a realizar una base de datos en EXCEL para poder introducir los datos al programa SPSS e iniciar otra etapa de desarrollo en esta investigación referente al análisis de los datos cuantitativos.

Resultados

Los resultados obtenidos en el análisis de datos por región y con los datos sobre el conocimiento del TDAH es el siguiente:

Los profesores de la región Noroeste de los estados de Baja California y Chihuahua en un 94.5% es decir 52 de los participantes de este grupo refieren que tienen conocimiento del TDAH y 3 profesores de este grupo que es un 5.5 % no tienen referencia del trastorno.

De la región Noreste, pertenecientes al estado de Zacatecas refieren 62 profesores de este lugar es decir el 94.5% si tienen conocimiento del TDAH y el 6.1% que son 4 profesores desconocen el trastorno.

Los profesores de la región Centro Occidente de Jalisco 75 de ellos que representa el 97% conocen el trastorno y el 2.6 % que equivale a 2 profesores lo desconocen.

Profesores de la región Metropolitana que comprende Distrito Federal y Estado de México refieren que conocen la existencia del TDAH equivale el 100% de los participantes.

Docentes de la región Centro Sur de Puebla y Tlaxcala manifiestan conocer el trastorno en un 90.8% es decir 69 profesores y el 9.2% que son 7 docentes lo desconocen.

De la región Sureste de Quintana Roo y Tabasco el 93.7% conocen el TDAH es decir 89 profesores, pero el 6.3% que equivale a 6 profesores no lo conocen.

Al conocer que el 62.6% de la población participante en este estudio han trabajado con alumnos que presentan el TDAH, se indaga si, los profesores de cada una de las regiones emplean estrategias especiales para enseñar, el análisis muestra lo siguiente:

Los de la región uno (Baja California y Chihuahua): 31 de ellos que es el 55.4% de este grupo informan que utilizan estrategias de enseñanza propias para estos alumnos y 25 docentes que es el 44.6% de este grupo dicen que no emplean alguna estrategia propia para este tipo de estudiantes.

Los profesores de la región dos (Zacatecas), el 33.3% que equivale a 22 profesores aplican estrategias de enseñanza en su clase y 44 profesores que es el 66.7% del grupo no llegan a utilizar estrategias para trabajar con estos alumnos.

La región tres (Jalisco), 29 profesores que es el 38.2% trabajan estrategias de enseñanza para estos alumnos que padecen el trastorno y 47 docentes no hacen alguna estrategia propia para estos alumnos, equivale al 61.8%.

De la región cuatro (D.F: y Estado de Méx.) 37 de ellos aplican estrategias de enseñanza para atender a sus alumnos con TDAH es decir el 45.1% de este grupo y 45 profesores que es el 54.9% no hacen algún tipo de estrategias de enseñanza.

Los de la región cinco (Puebla y Tlaxcala), 25 de ellos que es el 33.3% de este grupo informan que utilizan estrategias de enseñanza propias para estos alumnos y 50 docentes que es el 66.7% de este grupo dicen que no emplean alguna estrategia propia para este tipo de estudiantes.

Los profesores de la región seis (Tabasco y Quintana Roo), el 38.3% que equivale a 36 profesores aplican estrategias de enseñanza en su clase y 58 profesores que es el 61.7% del grupo no llegan a utilizar estrategias para trabajar con estos alumnos.

Otro de los resultados indica que del mayor número que trabaja estrategias, son 180 docentes que reconocen algunos comportamientos y 269 profesores que no utilizan estrategias especiales para el trastorno identifican comportamientos del TDAH.

Análisis

Los resultados muestran que más del 90% de los profesores del universo de esta investigación por cada estado tienen referencias del trastorno del déficit de atención o bien han escuchado hablar de este trastorno, como en el caso de la región cuatro que comprende los estados de Estado de México y Distrito Federal, el 100% de los profesores refieren

que tienen conocimiento del trastorno. Lo que indica que no es un tema ajeno para los profesores de educación primaria. Pero si los profesores reportan la existencia del trastorno y haber trabajado con ellos en estos tres últimos ciclos escolares con estrategias de enseñanza y de aprendizaje generales para todo el grupo, sin hacer alguna planeación especial para ellos, esta forma de trabajo la realizan el 59.9% de los profesores participantes en esta investigación. La zona donde los docentes en su mayoría reportan la inexistencia de estrategias especiales es zona 5 (Puebla y Tlaxcala) y la zona seis (tabasco y Quintan Roo) por lo contrario los profesores de esta investigación en un 40.1% refiere que llegan a utilizar estrategias propias para estos alumnos y la zona que reporta un porcentaje alto de esta práctica de estrategias es la cuatro (D.F. y Estado de Méx) con un 20.6%. Por tanto, se considera que en un 50% de profesores del universo trabaja con estos niños como cualquier niño sin hacer alguna distinción en el desarrollo de su clase, actitud que favorece a nuestro compromiso como docentes, de otorgar una educación para todos.

Hasta el momento los resultados han mostrado que los docentes en su práctica docente han tenido relación con el TDAH y conocimiento de este trastorno pero ¿en qué medida es un conocimiento real? Porque de toda nuestra muestra que abarca a 438 docentes sólo 61 de ellos logra identificar los comportamientos característicos del TDAH expuestos en el instrumento y se tiene el resultado que 280 docentes logran identificar alguno de los comportamientos pero no todos los que se presentaron en nuestro instrumento, lo que significa que este conocimiento está limitado que puede ser un creer empírico y al contrastarlo con la literatura científica muestra lo contrario porque más del 50% de los docentes no muestra un saber de las estrategias que recomiendan los especialistas del TDAH.

Conclusiones

La realidad en la población docente es que saben de la existencia del TDAH y con este saber se enfrentan a trabajar con estos alumnos, empleando algunos de estos profesores estrategias de enseñanza y de aprendizaje, consideradas por los profesores especiales, a partir de su experiencia ellos diseñan estas estrategias o bien tratan a los alumnos como cualquier niño de su grupo porque realizan una sola planeación

didáctica para el grupo sin etiquetar y cumplir con lo dispuesto en la inclusión educativa. Todo este trabajo que realiza la mayoría de los docentes lo hacen solos sin ningún acompañamiento de otras disciplinas profesionales que han estudiado el trastorno, por lo que sería recomendable que cuando los profesionistas de la psicología o de la medicina realicen un diagnóstico, traten de establecer una comunicación con los profesores a manera de informarle al profesor en qué consiste este trastorno, como se puede trabajar con estos alumnos y creo que al coadyuvar el conocimiento de estos profesionistas con el pedagógico el tratamiento dispuesto para estos pacientitos, puede reforzarse a fin de mejorar la calidad de vida de los niños que padecen el TDAH.

Con este proceder se atendería dos problemas, por un lado los docentes pueden prepararse en lo que implica el trastorno del déficit de atención con o sin hiperactividad y por otro lado los niños podrán vivir su etapa escolar con mayor calidad, lo que influirá significativamente a su rendimiento escolar. Por que estará realmente atendido en todos su ámbitos, como es el afectivo, cognitivo y social y esto significará realmente que como profesores trabajamos con nuestro compromiso de otorgar una educación para todos a través de una real inclusión educativa y social.

Referencias

Amador, J. A. (*2006)* El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los Trastornos del aprendizaje. Departament de Personalitat, Avaluacio Tractament Psicològics *Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona*

Amador, J. A. y Forns, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Rev. *Psicothema, Vol. 14,* 350-356.Barcelona

American Psychiatric Association: Diagnostic and Satistica Manual of Mental Disorders, 4a. ed. (DSM-IV), Washington, DC., 2000

Brown, T., Comp (2003) .Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos". Masson. Barcelona

Barkley-Russell, A., (2002). Niños Hiperactivos. Guía completa del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Paídos. Barcelona

Barrios, O., (2006) "El trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños de primero a sexto grado de escuelas primarias públicas de la ciudad de Guadalajara" (tesis de maestría) Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara Xal. México.

Calleja, B. y Fernández, A, (2001). "Trastorno de hiperactividad y déficit de atención, intervención educativa: la escuela y el papel del profesor" Los Ángeles California

García, M. y Magaz, L, A. (2004). "La Hiperactividad infantil". Bilbao: Grupo ALBOR-COHS. España

Joselevich, Estrella., (2005). "AD/HD. Qué es, qué hacer" Paidos. Buenos Aires Joselevich Estrella., "Síndrome de deficit de atención con o sin hiperactividad en niños, adolescents y adultos, Buenos Aires, Paídos, 2000

Hernández Sampieri, R., Fernández, C.C. y Baptista L.P. (2006). Metodología de la investigación (4ª. Ed.) Mc Graw Hill. México

Déficit de Atención por Barkley. <http://www.google.com> (consulta realizada el 9 de enero 2007)

Still fundación. <http://www.google.com> (consulta realizada el 27 de mayo 2006)

Greta Marcano (s.a.) Universidad Pedagógica Libertador. Instituto Pedagógico Rural el Mácaro. Estrategias pedagógicas a considerar en el tratamiento de niños que presentan deficit de atención con hiperactividad (TDAH), a nivel de Educación Básica.<http://www.google.com> (consulta realizada el 27 de mayo 2006)

Gabriela López Aymes[27]
Santiago Roger Acuña
Ma. Antonia Reyes Arellano
Doris Castellanos Simons

¿CÓMO FAVORECER EL DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES?[28]

Resumen

En la actualidad, el estudio del desarrollo emocional de los niños, así como también la intervención educativa para favorecer la inteligencia emocional ha pasado a ocupar un lugar destacado en el campo de la Psicología Educativa. De manera creciente, las propuestas curriculares han planteado la necesidad de abordar de modo sistemático desde la escuela la enseñanza de contenidos afectivos-emocionales. Así, por ejemplo, Gardner (2001) ha propuesto que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales, o bien, Mayer y Salovey (1993) han argumentado que la escuela representa el contexto propicio, junto con la familia, para el aprendizaje de habilidades y competencias emocionales.

Se ha comprobado que con una adecuada educación emocional, tanto el desfasaje que existe entre el mundo emocional y el pensamiento operatorio acerca del mundo físico, como los déficits emocionales que presentan muchos de los niños en situación de riesgo social y/o con necesidades educativas especiales, como las disincronías en el caso de los niños con altas capacidades, no llegan a producirse. Es por ello que en esta comunicación se presenta un programa de intervención en contextos de aula inclusivos, consistente en

27 Todos los autores son de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).México

28 Esta investigación forma parte del proyecto aprobado y financiado en la convocatoria 2007 de los Fondos Sectoriales de Educación SEB/CONACyT No. 85920, titulado: *Un programa de desarrollo emocional para niños y niñas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes.* Características familiares y emocionales de niños y niñas con aptitudes sobresalientes en Jalisco y Morelos.

actividades como dramatizaciones, discusiones en grupo y dinámicas de aprendizaje cooperativo con las que se busca proporcionar a los niños contextos protegidos que les permitan confiar en sí mismos y en los demás; reconocer, comprender, expresar las emociones que suscitan determinadas situaciones; reflexionar sobre sus propios pensamientos, motivos y conductas en interacción con sus pares; desarrollar habilidades de dialogo y participación; aprender y ejercitar la empatía y adquirir competencias para la resolución de dificultades interpersonales en la vida cotidiana.

Introducción

El objetivo de esta comunicación es ofrecer una propuesta educativa para el desarrollo emocional de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En el discurso pedagógico de hoy día, la escuela como institución social asume la existencia de diferencias individuales entre sus alumnos, atendiendo a grupos tan particulares que tienen motivaciones, pensamientos y puntos de vista distintos, así como aquellos que no alcanzan un aprovechamiento esperado para su edad, su capacidad y su nivel sociocultural. A pesar del reconocimiento de esta diversidad, la organización escolar tiende a la homogeneización de los estudiantes, promoviendo prácticas educativas dirigidas a una supuesta mayoría de alumnos. La educación especial en México, ha tenido grandes avances en las últimas décadas. El impacto de las acciones ya realizadas y, también de las que quedan por realizar, podría incrementarse si se las dotara de un mayor grado de articulación y sistematicidad. Hasta el momento las experiencias ejecutadas han sido un tanto dispersas y aisladas, y, a veces, ha existido superposición de acciones o descuidos para atender a toda la población con características diferentes. Por ejemplo, las investigaciones y apoyos se han dirigido principalmente a la atención de cierto tipo de excepcionalidad, es decir, a las personas con aptitudes por debajo de la media. Se ha dejado de lado a un tipo de población, que debido a ideas falsas, dificultades metodológicas derivadas de la detección y/o desconocimiento de sus características psicológicas, no ha sido prioritario en la preocupación social y política. El grupo de personas al que hacemos referencia es el de los niños superdotados o niños con aptitudes sobresalientes. Según estimaciones, podríamos estar hablando de que en México,

existen entre un 2% y un 20% de niños potencialmente superdotados en la etapa de educación obligatoria. La mayoría de ellos no están debidamente detectados ni evaluados, y, por consiguiente, no están debidamente atendidos. Debemos considerar que el potenciar a estos niños no es sólo un bien para ellos, que es el primer objetivo, sino que también se beneficia la sociedad entera.

Como bien señala el documento del CIDE (2000), al contrastar la normativa legal con la realidad práctica se puede llegar, entre otras, a las conclusiones siguientes:

1) La calidad de la enseñanza depende, además de la calidad del legislador, de la calidad del educador ya que la norma ha de ser transmitida día a día en el aula, por el profesor, por el maestro, por el educador.
2) Los problemas educativos como la atención a la diversidad, la orientación educativa o el fracaso escolar deben de ir acompañadas de unos recursos adecuados, unas estrategias de apoyo y sobre todo de una respuesta actualizada del educador. (p. 10)

Si bien desde la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, y dentro del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se puso en marcha desde el año 2003 la *Propuesta de intervención: atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006), en diferentes estados de la República Mexicana, con el objetivo de detectar, evaluar y atender a este tipo de estudiantes, este no ha impactado aún a la práctica educativa ni a la sociedad. Se hace necesario no sólo identificar a este tipo de alumnos, sino estudiar sus características para comprender sus necesidades y poder brindarles una educación adecuada y pertinente. Es por ello que esta investigación pretende dar respuesta a las necesidades educativas especiales asociadas a las aptitudes sobresalientes de los alumnos de primaria, así como contribuir al conocimiento científico sobre sus características particulares, vinculadas, específicamente, con su desarrollo emocional.

Desarrollo emocional de las personas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes

A pesar de que en el campo de superdotación es posible advertir un claro predominio de los estudios dirigidos a indagar sobre aspectos intelectuales de las personas con altas capacidades, distintos enfoques han abordado algunas cuestiones referidas al desarrollo emocional de estos niños y niñas. Entre estos enfoques es posible mencionar la teoría de la disincronía de Terrasier (1994), la teoría del desarrollo emocional propuesta por Dabrowski y Piechovski (1977; 1997) y las nuevas teorías sobre la inteligencia como por ejemplo la teoría triárquica de Sternberg (1990), la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001) y los aportes de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1993).

a) *La teoría de la disincronía.* Una de las características que se ha destacado de los niños con altas capacidades hace referencia a la *disincronía* que puede existir en algunos de ellos (Terrassier, 1994), tal como se ha mencionado en un apartado anterior. En recientes investigaciones como las realizadas por Neihart, Reis, Robinson y Moon, (2002) se hace hincapié en que los niños o jóvenes superdotados como grupo no son más vulnerables o presentan mayor dificultad en la adaptación social que los de cualquier otro grupo; sin embargo, existe evidencia que ciertos ambientes poco apropiados (ya sea la escuela, la familia, los compañeros o la propia cultura) pueden tener un impacto importante en el desarrollo social y emocional de los niños y adultos superdotados volviéndolos vulnerables a las dificultades que se presenten en esos entornos concretos (Sisk, 2003).

Por tanto, si bien estas disincronías señaladas por Terrasier representan situaciones esperables en los niños con altas capacidades o sobresalientes, cuando se proporcionan contextos adecuados, ricos en experiencias de aprendizaje social, emocional y psicomotor, es posible reducir estos desajustes y promover una mejor adaptación en los ámbitos familiares y escolares (Acuña y López, 2006).

b) *La Teoría del Desarrollo Emocional.* Otro enfoque teórico que ha enriquecido la comprensión de diferentes dimensiones,

especialmente las de tipo emocional del desarrollo de los niños y niñas con altas capacidades, es la Teoría del Desarrollo Emocional planteada por Dabrowski y sus colaboradores (Dabrowski y Piechowski, 1977).

Dabrowski (1964) (citado en Silverman 1996) señala que las personas con capacidades superiores pueden presentar desequilibrios internos, no obstante, plantea que esto no debe verse como algo patológico, sino como manifestaciones de un proceso de "desintegración positiva", necesario para alcanzar niveles elevados del funcionamiento humano. En su idea del desarrollo contempla una serie de transformaciones que siguen una secuencia de 5 niveles. Cada uno de estos niveles implica un adelanto respecto de los anteriores; así se va desde una integración primaria, que es el nivel más bajo, hasta llegar a una integración secundaria, que representa el nivel de orden superior, para lo que es preciso pasar por una serie de momentos de desintegración cada vez más complejos y organizados. Estas sucesivas transformaciones suponen cambios desde lo más automático a lo más voluntario, desde una regulación externa a un control interno.

Dabrowski observó que la mayor parte de las personas no llegan a los niveles más altos, ya que los grados de desarrollo superior están en función del interjuego de diversas formas de intensidad psicológica o "sobrexcitabilidades". Justamente lo que caracteriza a los sujetos con altas capacidades es la elevada intensidad que impregna diferentes dimensiones de su vida, especialmente en lo que respecta a sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos y sensibilidades. Esta intensidad psicológica, que forma parte destacada de la personalidad de estos sujetos y, por tanto, no representa expresión de desajuste psicológico alguno, puede manifestarse de diferentes maneras.

Según Dabrowski (Piechowski, 1997) es posible encontrar cinco formas de intensidad psicológica: psicomotriz, sensorial, intelectual, imaginativa, emocional.

Estas formas intensidad psicológica o sobrexcitabilidades son parte de la constitución de cada individuo y son más o menos independientes la una de la otra. Estas intensidades intervienen en el dinamismo del desarrollo, pues cuanto mayor es su número e intensidad, mayor será el potencial del desarrollo (Piechowski, 1997).

De estas cinco formas de intensidad psicológica, la intensidad emocional en combinación con la intensidad intelectual, han sido señaladas como las de mayor incidencia en el potencial de desarrollo (Silverman, 1996).

c) *Otros estudios:* los nuevos modelos que se han generado a partir de de la década de los noventa como el de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001), el de Bar-On (2000), Petrides y Furnham (2000) nos proporcionan un marco de trabajo más centrado en el concepto de emoción desde la perspectiva cognitiva y del rasgo más relacionado con aspectos de la personalidad. Son modelos que brindan la oportunidad de trabajar con escalas de cierta validez y fiabilidad, que nos permiten evaluar diferentes dimensiones de la inteligencia emocional y la interacción de ésta con la inteligencia general y la creatividad, características todas de los alumnos superdotados. Por ejemplo, en el caso de la investigación realizada por Mayer *et al*. (2001), los resultados ponen de relieve que los alumnos con mayores niveles de inteligencia emocional mostraban mayor habilidad para identificar las emociones propias y las de sus iguales, además utilizaban la información que tenían sobre las emociones para guiar sus actuaciones y resistían más y mejor a las situaciones estresantes (Sánchez, 2006). A pesar de tener ciertos resultados interesantes en la configuración emocional de las personas con latas capacidades, Sánchez (2006) previene que las escasas investigaciones realizadas bajo estas perspectivas teóricas ponen de relieve la bondad de estos modelos para explicar la complejidad emocional de los alumnos superdotados. Por eso hay tener en cuenta que dependiendo del tipo de escala para evaluar la inteligencia emocional, se pueden obtener resultados que, a veces, pueden parecer incongruentes, pero precisamente por ser escalas basadas en teorías diferentes, los resultados también lo son.

A continuación expondremos algunas nociones que nos servirán para la configuración de un programa de desarrollo emocional.

Estudio sobre las emociones

Una línea de investigación en Psicología desde una perspectiva evolutiva, ha realizado destacadas contribuciones para la comprensión del desarrollo emocional de los niños. Esta corriente investigadora ha puesto énfasis en un enfoque cognitivo-constructivista, que tiene en cuenta aportes no sólo de las psicologías de orientación cognitiva y neopiagetiana, sino también de otras disciplinas como la antropología y la sociología (Harris, 1992; Harter, 1983; Harter y Budín, 1987; Harter y Rumbaugh Whitesell, 1989). Desde este enfoque se muestra interés por indagar en la comprensión que tienen los niños de sus propios estados emocionales y de qué forma van entendiendo los sentimientos de los demás. Es decir, intenta responder a preguntas sobre cómo se desarrolla el conocimiento intuitivo de las propias emociones y las de los demás, o bien, qué comprensión tienen los niños de las situaciones que causan las emociones y cómo entienden los niños las emociones en conflicto. Cuestiones éstas que son esenciales para comprender el desarrollo emocional de los niños y que constituyen aspectos fundamentales de la inteligencia emocional, tal como el conocimiento y el control de las propias emociones o la capacidad de empatía. Es indudable que en el ambiente familiar es donde el niño va creciendo emocionalmente. Los cimientos de la inteligencia emocional, por tanto, se edifican en el hogar, en los intercambios con los distintos miembros de la familia, quienes proporcionan los primeros y fundamentales aprendizajes emocionales. Así, se ha señalado que la materia prima de la inteligencia emocional son las propias emociones (Mayer y Salovey, 1993), pero resulta que éstas están íntimamente ligadas a la información y a los mensajes que nos dan los demás. Junto a ello, existe en los niños pequeños una tendencia a imitar a los demás. Vamos desarrollando lo que vemos en los otros y esta habilidad es el motor de la sincronía emocional, de la empatía.

Dentro de las líneas de investigación en esta área podemos encontrar los trabajos de Harris (1992) quien se ha preocupado por indagar sobre el origen de los mecanismos que hacen que los niños puedan entender los estados emocionales de otras personas. Al respecto, como primera respuesta, se señala que las personas al sentir una emoción la expresan facial o vocalmente y que a partir de estos datos van construyendo su comprensión de las emociones; los trabajos de Ekman y Ester (1979) sobre las expresiones faciales en distintas

culturas, donde se ha aceptado la existencia de un reconocimiento temprano del significado de las emociones. Una segunda línea de trabajo representada por Bowlby (1986; 1990) quien ha trabajado como concepto central la noción de apego. Este concepto de apego hace referencia a toda forma de conducta que consiste en que un individuo consigue y/o mantiene proximidad a otra persona diferente, preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o más sabia. Especialmente evidente durante la temprana infancia, el comportamiento de apego se considera propio de los seres humanos desde el nacimiento hasta la muerte, aunque con la edad va disminuyendo continuamente la intensidad con la que se manifiesta este comportamiento. Uno de los aspectos característicos que destaca Bowlby en su teoría del apego se refiere a la intervención de emociones. Sostiene que muchas de las más intensas emociones surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de las relaciones de apego. La formación de un vínculo se describe como enamorarse, mantener un vínculo como amar a alguien y perder una pareja como penar por alguien. De modo similar, la amenaza de pérdida despierta ansiedad y la pérdida efectiva ocasiona pena, tristeza; mientras que cada una de estas situaciones es posible que despierte ira, rabia. El mantenimiento imperturbable de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo, como una fuente de júbilo. Ya que tales emociones son el reflejo del estado de los vínculos afectivos de una persona; la psicología de las emociones equivale en gran medida a la psicología de los vínculos afectivos.

En resumen, tal como lo explica Goleman (1996), todos los intercambios que tienen lugar entre padres e hijos acontecen en un contexto emocional y la reiteración de un determinado tipo de mensajes a lo largo de los primeros años acaba estableciendo un patrón que cristaliza la actitud y las capacidades emocionales del niño. Por lo que este patrón va modelando sus esperanzas emocionales sobre el mundo de las relaciones y su funcionamiento en todos los dominios de la vida.

Las emociones en conflicto

Otra habilidad clave en el desarrollo emocional de las personas tiene que ver con el descubrimiento y la comprensión de situaciones de ambivalencia emocional, como por ejemplo, el estar alegre y triste

al mismo tiempo y por el mismo hecho. Esta comprensión del conflicto emocional, es decir, el conocimiento y la experiencia que se tenga a cerca de las emociones mixtas, que incluyan simultáneamente emociones positivas y negativas, y de las situaciones que las provocan, tanto en sí mismos como en los demás, es una habilidad básica que permite el logro de otras habilidades más sofisticadas, dado que representa la llave del desarrollo del conocimiento y la sensibilidad moral y de las relaciones sociales maduras (Dunn, 1995).

En varias de sus investigaciones (Harter y Buddin, 1987; Harter y Rumbaugh Whitesell, 1989), Harter trató de indagar cómo entendían los niños las emociones en conflicto, es decir, qué tipos de explicaciones eran capaces de elaborar los niños cuando sienten emociones con valencias opuestas (por ejemplo, cuando se siente alegría y tristeza a la vez). En primer lugar, observó que los niños pequeños conocen las emociones básicas (miedo, tristeza, alegría y agresividad o enfado) y que cuando avanza la edad se van incrementando las emociones que comprenden. Así, pudo obtener un mapa conceptual de las emociones que indica la riqueza emocional de cada niño. En segundo lugar, respecto a la comprensión de emociones en conflicto, comprobó que es posible distinguir cinco fases evolutivas:

a) Los preescolares son absolutistas emocionalmente, ya que sólo son capaces de indicar que los sentimientos no se mezclan, es decir que no es posible sentir dos cosas a la vez, ni siquiera sucesivamente.
b) Entre los 6 y 8 años, los niños llegan a entender que una situación puede provocar dos emociones opuestas, pero en distintos momentos.
c) A partir de los 8 años, son capaces de comprender que una situación puede provocar dos sentimientos a la vez, pero siempre que se trate de emociones de una misma valencia, como por ejemplo dos emociones negativas (estar triste y enfadado a la vez), o bien dos emociones positivas (estar alegre y satisfecho simultáneamente).
d) Alrededor de los 10 años, los niños pueden entender la existencia de dos emociones distintas, pero provocadas por situaciones diferentes (por ejemplo, sentirse preocupado por el examen y, a la vez, estar contento por recibir un regalo).

e) Finalmente, sólo recién a los 11 años, los niños son capaces de mencionar que una misma situación puede provocar dos emociones con valencias diferentes. Por ejemplo, el recibir un regalo puede provocar alegría (por el hecho de recibir el regalo) pero también tristeza (el regalo no le gusta).

Este último estadio resulta en realidad difícil de alcanzar, aún para las personas adultas, ya que entender la ambivalencia de las emociones significa recordar cosas de nuestra memoria emocional. Implica, por tanto, un nivel de desarrollo emocional alto.

Sin embargo, con una adecuada educación emocional, tanto el desfasaje que existe entre el mundo emocional y el pensamiento operatorio acerca del mundo físico, como los déficits emocionales que presentan muchos de los niños en situación de riesgo social y/o con necesidades educativas especiales, no llegan a producirse.

En conclusión se puede decir que en la actualidad, el estudio del desarrollo emocional de los niños, así como también la intervención educativa para favorecer la inteligencia emocional ha pasado a ocupar un lugar destacado en el campo de la Psicología Educativa (Acuña y López, 2006). De manera creciente, las propuestas curriculares han planteado la necesidad de abordar de modo sistemático desde la escuela la enseñanza de contenidos afectivos- emocionales. Así, por ejemplo, Gardner (2001) abiertamente ha propuesto que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales, o bien Mayer y Salovey (1993) han argumentado que la escuela representa el contexto propicio, junto con la familia, para el aprendizaje de habilidades y competencias emocionales.

La educación emocional

Tal como lo señalan Acuña y López (2006), el desarrollo de la afectividad, del sentimiento y de la emoción se ha convertido en estos tiempos en un objetivo educativo de primer orden. Es por ello que un curriculum educativo que contemple contenidos y actividades en cuestiones fundamentales como el reconocimiento y la expresión de emociones, el control emocional, la comprensión de las emociones en conflicto, el fomento de la empatía y el aprendizaje de las competencias sociales, ayudaría a promover de modo decisivo el crecimiento

integral de los alumnos. Desde hace poco tiempo se ha hecho patente la necesidad de trabajar en la escuela dichos contenidos de tipo emocional y afectivo. Desde una perspectiva social, Hargreaves advierte que estamos transitando tiempos posmodernos en los que el mundo se ha tornado confuso. "La condición posmoderna es compleja, paradójica y controvertida" (Hargreaves, 1996). Los ideales modernos han dejado de regir la marcha de la humanidad y se han establecido principios muy diferentes a los de la Modernidad. La vida económica se ha flexibilizado pero por otra parte se ha entronizado la idea de mercado y consumo. En lo político asistimos al fenómeno de la globalización pero sin embargo comienzan a resurgir con mayor fuerza las ideas de identidad nacional. Se han perdido las grandes certezas que había construido la razón moderna (caracterizada por la certeza científica) dejando paso a la cultura de la incertidumbre y de la certeza situada. La posmodernidad ha rescatado, por un lado, el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y de la autonomía. Cuestiones estas que la Modernidad había relegado.

Pero, además, por otra parte, todas estas transformaciones han repercutido en la dimensión personal de los seres humanos. Así, se percibe un creciente interés en la potenciación personal, la autorrealización, cuyos excesos pueden llevar a lo que Hargreaves (1996) llama el "yo ilimitado", es decir, un individuo narcisista omnipotente, pero cuyas carencias también conducirían a un "yo frágil" y vulnerable. Más aún, si se tiene en cuenta la debilitación de los lazos familiares y sociales y la confusión respecto de los ideales morales propios de estos tiempos de cambio, caracterizados por la incertidumbre, la fragilidad y la inestabilidad, no es extraño que estemos asistiendo a una época cuya nota dominante sea torpeza emocional y la creciente pérdida del control emocional, que se traduce en violencia, depresión, ansiedad y continuos abusos (Goleman, 1996).

Los alumnos con altas capacidades y aptitudes sobresalientes no son ajenos a dichas transformaciones. Si bien, no se puede generalizar la vulnerabilidad de las emociones en esta población, hay suficientes razones para justificar una intervención oportuna para evitar posibles desajustes. Es un hecho que los estudios sobre las personas con altas capacidades en México son muy escasos y aislados. Por otro lado, en ocasiones la investigación solo involucra a una parte de

los actores principales, es decir, solamente a los niños en cuestión (Valadez, 2006). En nuestro caso, el programa de desarrollo emocional, que de suyo es importante para toda la población, involucra tanto a los niños y niñas como a sus familias y profesores.

Actualmente han empezado a desarrollarse programas de intervención para favorecer el desarrollo emocional, afectivo y social de los niños (Díaz Aguado, 1990, 1994, 1996; Trianes y Muñoz, 1994, en España). Se busca muy especialmente que constituyan parte integrante del currículum escolar, para reforzar la acción de la escuela en la vida práctica y cotidiana de los niños, de modo tal que se puedan prevenir problemas concretos que enfrenta nuestra sociedad en estos tiempos. Si bien estos programas no han sido diseñados para estudiantes con altas capacidades y aptitudes sobresalientes, las pautas señaladas favorecen el desarrollo emocional de todos los niños en contextos inclusivos.

En tal sentido a partir de la década pasada, son numerosas y variadas las experiencias de aplicación en contextos escolares de programas de intervención dirigidos al desarrollo de competencias emocionales. Al analizar algunas de las revisiones sobre la aplicación de estos programas en el mundo anglosajón (Cohen, 1999; Topping, Colmes y Bremmer, 2000; Zeidner, M. Roberts y Matthews, 2002) es posible advertir las siguientes tres cuestiones (Acuña y López, 2006):

a) Existe una gran amplitud de objetivos en los programas de intervención.
b) Se consideran una diversidad de contenidos y actividades en los programas.
c) Se observa falta de precisión en los resultados obtenidos con la aplicación de los programas.

En función de estas cuestiones es importante tener en cuenta algunas consideraciones respecto al desarrollo, la implementación y la evaluación de los programas de intervención (Acuña y López, 2006).

En primer lugar, los programas de intervención deben ajustarse a un marco conceptual sólido. Así, por ejemplo, en este trabajo hemos reseñado algunos aportes teóricos significativos que están guiando el diseño de algunos de estos programas; no obstante, la intervención debe tomar como punto de partida una definición clara y coherente de

lo que se entiende por inteligencia emocional, precisar las diferentes dimensiones que se tendrán en cuenta, especialmente cuando se trate de poblaciones especiales.

En segundo lugar, es importante especificar los objetivos ajustándolos a las dimensiones de la inteligencia emocional que se consideren. Al respecto, Díaz Aguado (1990, 1994, 1996) ha señalado que los programas de intervención educativa que abordan el ámbito afectivo y emocional, especialmente dirigidos a estudiantes pequeños, deben apuntar a favorecer tres mecanismos evolutivos básicos, como son: a) el establecimiento de las relaciones de apego, pues con base a esta primera tarea evolutiva se construyen las primeras matrices de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; b) el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia, que permite el desarrollo de la capacidad para relacionarse con otros adultos y adaptarse a nuevas situaciones de forma autónoma; y, c) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas a partir de la interacción con iguales.

Asimismo, es de fundamental importancia que se establezca una secuencia en los objetivos y que se vayan alcanzando progresivamente las competencias en cada una de estas tareas críticas, pues existe una estrecha vinculación entre cada una de ellas. Así, las competencias que se adquieren en los niveles básicos podrán ser integradas, permitiendo nuevas competencias en los niveles superiores. Estas tareas se van desarrollando a través de la interacción que el niño establece las personas que le son significativas, entre ellas los padres, familiares y también sus profesores. De ahí que el profesor desempeñe un papel muy importante para facilitar al niño la construcción de modelos internos positivos para su crecimiento emocional.

En tercer lugar, respecto a los contenidos y las actividades, se requiere, que estos programas se integren en el currículum escolar para reforzar la acción de la escuela en la vida práctica y cotidiana de los niños. De ahí que, en lugar de crear clases especiales para la enseñanza de competencias emocionales, puede resultar más apropiado trabajar contenidos emocionales en las diferentes acciones académicas de las escuela (Zeidner *et al*., 2002). Sin embargo, la implementación del programa debe ajustarse, tanto a los contextos de instrucción específicos que requieren algunas competencias emocionales, así como también a las características de la población escolar a la que se dirigen.

Además, se requiere que los programas contemplen una variedad de contextos a efectos de facilitar la práctica y la generalización en diferentes dominios de las habilidades emocionales que se vayan enseñando. Precisamente el contexto escolar puede proporcionar una variedad de experiencias con el potencial suficiente para influir en el desarrollo emocional de los estudiantes, a través la interacción con sus profesores y con el grupo de compañeros. En tal sentido, las actividades deben apuntar a que los niños alcancen: a) una adecuada motivación de eficacia, que permita orientar su conducta hacia las metas y esforzarse para conseguirlas; b) una comprensión óptima del sistema y de la vida escolar, estrechamente vinculada con el desarrollo de la inteligencia práctica, o sea la capacidad de comprender el entorno en el que se manejan para determinar la mejor manera de conseguir unos objetivos concretos (Williams, Blythe, White, Li, Sternberg y Gardner, 1996); c) la adquisición de procesos de autorregulación, en este caso, por ejemplo el solo hecho de que los profesores puedan ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar de manera hábil cuando se encuentran ansiosos o frustrados con una tarea, representa un primer paso en el aprendizaje de la regulación de las emociones de los alumnos (Schutz y Decuir, 2002); d) la elaboración de atribuciones causales (Weiner, 1986) que les posibiliten potenciar su autoestima de manera apropiada, es decir, propiciar inferencias causales a partir de las emociones que contribuyan a una valoración positiva de sí mismos y de los demás.

Algunas actividades que se ha comprobado que permiten favorecer algunas de los aspectos señalados anteriormente podrían ser las siguientes (Díaz-Aguado, 1996):

a) *Dramatizaciones*: ya que la representación de un papel puede facilitar cambios en las actitudes, en el autoconcepto y en las conductas de las personas a partir de las características asociadas a dicho papel (Allen, 1976). Esta actividad contribuye, además, a desarrollar una mejor comprensión y empatía hacia las personas que efectivamente desempeñan ese papel en la vida cotidiana. La dramatización de papeles, que cumple funciones muy parecidas a las atribuidas al juego simbólico infantil (Piaget, 1946), permite volver a plantear una situación problemática para que pueda ser asimilada en un contexto protegido, a través de una situación ficticia

aproximada. De esta manera, se evitan los riesgos propios de las situaciones reales. Junto a ello el hecho de que los niños compartan estas actividades de dramatización, puede proporcionarles importantes experiencias de empatía y la oportunidad de descubrir que sus sentimientos, pensamientos y expectativas no son tan diferentes entre sí.

b) *Discusiones en grupo*: siguiendo a Vygotski (1979), puede señalarse que las discusiones grupales resultan sumamente enriquecedoras, si se llevan a cabo en la zona de desarrollo próximo, es decir, en la zona de desarrollo comprendida entre lo que puede hacer un niño por sí solo y lo que es capaz de hacer bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más competente. Además se ha comprobado experimentalmente que la discusión en grupo contribuye decisivamente a la resolución de conflictos, más aún si se lleva a cabo entre compañeros. Esto se debe a que para determinados conflictos, el tener en cuenta un punto de vista percibido claramente como erróneo puede favorecer más al desarrollo, que considerar una perspectiva muy superior, como puede resultar la visión de un adulto sobre ese conflicto. De este modo las discusiones se han revelado muy útiles tanto para promover el afrontamiento de diversas perspectivas respecto a un problema, como para favorecer el desarrollo del razonamiento moral. En tal sentido, esta actividad contribuye a estimular el desarrollo cognitivo de los niños cuando se respetan dos condiciones: a) que en la discusión entre pares existan distintos puntos de vista sobre un mismo problema o situación y, b) que el niño participe activamente en ella. Sólo entonces, es decir, cuando se encuentra motivado, probablemente por el deseo de convencer a un compañero que percibe como equivocado, se produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. Asimismo, es importante tener en cuenta, la necesidad de adaptar la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos que en ella participan.

c) *Aprendizaje cooperativo*: Constituye un recurso educativo de gran utilidad para promover el cambio de actitudes y de pensamientos estereotipados. Contribuye de modo decisivo a

objetivos como la mejora de la autoestima y el aprendizaje de distintas perspectivas sobre una misma cuestión. También permite fomentar el interés por las opiniones de los demás. Es una de las estrategias básicas para trabajar en contextos heterogéneos, pues ha sido comprobada su eficacia para el aprendizaje, tanto de competencias sociales, como pueden ser ayudar y pedir ayuda, como de habilidades de comparación intra e interpersonales. Además, proporciona relevantes ventajas de tipo cognitivo al posibilitar oportunidades de enseñanza a los compañeros, atención individualizada, ampliación de fuentes de información, aprendizajes observacionales, entre otras (Slavin, 1992).

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, es importante que la aplicación de estos programas siga un diseño que permita la valoración precisa de los resultados obtenidos, recurriendo a algunos de los instrumentos fiables derivados de la investigación científica sobre la inteligencia emocional (Zeidner *et al*., 2002).

Conclusiones

Favorecer el desarrollo emocional de los niños y niñas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes implica proporcionarles experiencias de aprendizaje emocional, es decir, brindar contextos protegidos donde puedan confiar en sí mismos y en los demás; reconocer, comprender, expresar las emociones que suscitan determinadas situaciones; obtener reconocimiento y éxito; reflexionar sobre sus propios pensamientos, motivos y conductas en interacción con sus pares; desarrollar habilidades de dialogo y participación; aprender y ejercitar la empatía; adquirir competencias para una colaboración positiva y para la resolución de dificultades interpersonales en la vida cotidiana. Y esta es una tarea a la que, sin duda, la escuela no puede renunciar.

Referencias

Acuña, S. R. y López Aymes. G. (2006). Propuestas y alternativas para la educación emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía, 8,* 165-211.

Allen, V. (1976). *Children as Teachers.* Nueva York: Academic Press.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* San Francisco: Jossey-Bass.

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.* Madrid: Morata.

Bowlby, J. (1990). *La pérdida afectiva.* Barcelona: Paidós.

CIDE (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. J. Martín, y M. T. González (Coord.). Madrid: MEC.

Cohen, J. (1999). Learning about social and emotional learning: Current themes and future directions. En J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence* (pp. 184-191). Nueva York: Teachers College Press.

Dabrowski, K., y Piechowski, M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Oceanside, NY: Dabor.

Díaz-Aguado, M. J. (1990). Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional. En J. M. Román y D. A. García (Coord.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar.,* Valencia. Promolibro.

Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: ONCE.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia.* Madrid: Pirámide.

Dunn, J. (1995). Children as Psychologist: The Later Correlates of Individual Differences in Understanding of Emotions and Other Minds. *Cognition and Emotion, 9* (2/3), 187-201.

Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial Expression of Emotion. *Annual Review of Psychology, 30*

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Hargreaves, A. (1996). P*rofesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Harris, P. L. (1992). *El niño y las emociones*. Madrid: Alianza.

Harter, S. (1983). Children understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. En W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale: Erlbaum.

Harter, S. y Buddin, J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology, 23*(3), 388-399.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review, 23*, 131–137.

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., y Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313–320.

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño.* México: Fondo de Cultura Económico.

Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

Sánchez, M. C. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades*. Tesis doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.

Schutz, P. A. y Decuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, *37*(2), 125-134.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* México.

Silverman, L. K. (1996). El desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

Sisk, D. (2003). Gifted with behaviour disorders: Marching to a different drummer. En D. Montgomery (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs. Double Exceptionality* (pp. 131-154). Londres: David Fulton Publishers.

Slavin, R. (1992). When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Eds.), *Interactions in Cooperative Groups* (pp. 145-173). Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del CI: una teoría triárquica de la inteligencia*. Bilbao: Descleé.

Terrassier, J. C. (1994). El síndrome de la disincronía. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.

Topping, K. J., Holmes, E. y Bremmer, W. (2000). The effectiveness of school-based programs: For the promoting of social competence. En R. Bar-On y D. A. Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 411-432). San Francisco: Jossey-Bass.

Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Cuadernos de Puerta Nueva. Delegación Provincial de Educación.

Valadez, M. D. (2006). *Identificación de niños superdotados y comparación de estados emocionales entre niños normales y superdotados: el caso de la ansiedad y la depresión*. Tesis doctoral no publicada. UG

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Williams, W., Blythe, T., White, N., Li, J., Sternberg, R. J. y Gardner, H. (1996). *La inteligencia práctica. Un nuevo enfoque para enseñar a aprender.* Madrid: Santillana.

Weier, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. Nueva York: Springer Verlag.

Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*(4), 215-231.

Lady Meléndez Rodríguez[29]

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON DATH. NUEVOS APORTES DE LA NEUROIMAGINERÍA

Resumen

El déficit atencional con hiperactividad (DATH) es una condición genética, aunque también puede presentarse en forma secundaria a otro tipo de deficiencias. Dicho déficit ha significado siempre una situación difícil de controlar por parte de educadores y familiares, pero, sobre todo, por los mismos estudiantes, quienes conllevan una historia de castigos, sentimientos de culpa, exclusión social y fracaso escolar. En su mayoría, los estudiantes con DATH no muestran discapacidad intelectual, aunque sí una serie de dificultades para aprender, achacada a sus problemas de distracción y de contravención a las reglas establecidas. Actualmente, la investigación fundamentada en el desarrollo de la tecnología en neuroimaginería ha permitido una mayor comprensión de la situación, gracias a la que es posible ir más allá de la prescripción de medicamentos de uso común en estos casos y de los intentos de control restrictivos y aversivos, utilizados de manera frecuente para modificar el comportamiento de las personas con DATH. Por esa razón, este trabajo expone aspectos que el uso de tecnología de punta en neuroimaginería permite confirmar, otros nuevos que se dan a conocer, así como algunos que es posible superar y hasta desechar; todos relacionados con la motivación, la auto-regulación y el aprendizaje colaborativo en función de un mejor control y aceptación social, del alcance exitoso de los objetivos de enseñanza y de guiar al estudiante con DATH hacia nuevos aprendizajes, inclusive en la educación a distancia.

29 UNED, Costa Rica

Introducción

El déficit atencional con hiperactividad (DATH) es de origen genético, pero también puede aparecer de manera secundaria como componente de otras deficiencias. Aunque dicho déficit no se elimina, su impacto sobre el aprendizaje y la vida cotidiana puede regularse para que el estudiante experimente procesos educativos cada vez más exitosos, con la utilización de mediaciones efectivas, que se explican a lo largo de este trabajo y que pueden aplicarse con igual logro en la educación a distancia.

El DATH se caracteriza por la presencia de impulsividad inapropiada, dificultades de atención y muchas veces por actividad excesiva. Lo que lleva a formas de comportamiento que generan intolerancia social y experiencias aversivas frecuentes, que actúan de manera negativa y directa sobre la autoestima y la motivación del alumno que las presenta.

Los procesos de entrada al aprendizaje son los que se muestran más comúnmente alterados en el estudiante con (DATH) y estos se refieren a los procesos relacionados con la selección, la atención y la concentración sobre los estímulos que el estudiante debe aprender.

Como selección se define la oportunidad con que cuenta el alumno para dirigirse, senso-perceptualmente, al objeto de estudio al que debe atender, o sea, en el que debe integrar sus distintos canales de senso-percepción aislando, al menos de la primera perspectiva, al resto de estímulos del ambiente. Esto debe hacerlo durante el tiempo suficiente que le permita decodificar (descodificar), codificar y quizá conceptualizar los elementos o el todo que el mediador desea que aprenda, a lo que se denomina concentración. Estos procesos suelen estar alterados en los estudiantes con déficit atencional con hiperactividad o sin ella.

Mediante neuroimágenes[30] ha sido posible observar que la corteza prefrontal y ciertas regiones de los ganglios basales son más pequeñas en los niños diagnosticados con DATH (Blakemore y Frith, 2007). Al respecto, es necesario repasar que la corteza prefrontal es indispensable para la planificación y la toma de decisiones, el control de la atención y de conductas

30 Los grandes avances de la tecnología de la neuroimaginería (también referida como neuroimagería) han impulsado conocimientos impredecibles en todas las áreas del desarrollo humano. Entre las técnicas de neuroimaginería, cada vez más sofisticadas, se encuentran: la Electroencefalografía (EEG), la Magnetoencefalografía (MEG), la Tomografía axial computarizada (TAC), la Resonancia magnética (RM), la Resonancia magnética funcional (RMf), la Tomografía por emisión de positrones (TEP) y la Estimulación magnética transcraneana (EMT). La nueva tecnología de neuroimagen permite estudiar las reacciones o no del sistema nervioso en vivo ante los diferentes estímulos, entre las que se incluye el comportamiento neurofisiológico ante las distintas situaciones de aprendizaje (Blakemore y Frith, 2007 y Carlson, 2007).

inapropiadas, además de ordenar a los ganglios basales el momento oportuno para inhibir movimientos. Así, se infiere que muchos de los comportamientos propios de las personas con ese diagnóstico podrían deberse al crecimiento insuficiente de las estructuras neurales señaladas.

También, es conocido que en estos casos se requiere de una terapia conjunta: terapia cognitiva para mejorar el autocontrol y la atención, terapia familiar para afrontar el problema de mejor manera, además del uso de fármacos pertinentes. Esta parece ser la mejor prescripción que se puede dar para regular la situación, aunque no para eliminarla del todo; ya que está claro que el DATH no sólo no desaparece sino que el tipo congénito es heredable, pero también hoy se conoce que sí es posible atenuar y auto-regular sus efectos adversos sobre el aprendizaje y las experiencias cotidianas.

Cuando se trata de niños, Blakemore y Frith explican lo siguiente:

> Es lógico que sea necesaria la experiencia para crear hábitos de atención sostenida; por otro lado, los adultos pueden favorecer el control de la conducta dando órdenes verbales y recordando al niño lo importante que es hacer esto o lo otro, así como ofreciendo recompensas adecuadas. Los modelos de rol pueden muy bien tener cierto impacto en el ajuste del autocontrol (2007, p.158).

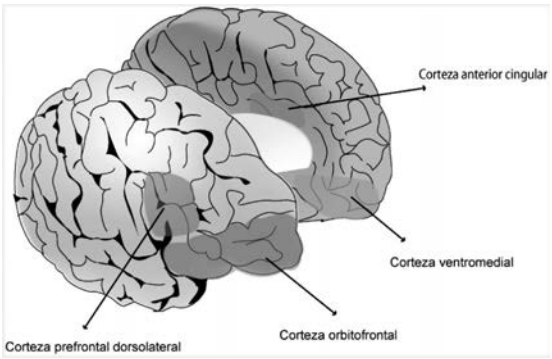


Figura 1 tomada y adaptada de Carter (2002).

Un cerebro social adecuado depende, en gran medida, del funcionamiento del control de los impulsos que nos llevan a cometer acciones inapropiadas y a actuar en momentos inoportunos También depende de prestar atención en el momento justo a las indicaciones propicias, inclusive a las que nos dictan nuestros pensamientos cuando están en sintonía con el comportamiento que los otros esperan y califican como adecuados. El buen funcionamiento integrado de las zonas marcadas en esta figura es el encargado de lograrlo.

La persona con DATH, comúnmente se enfrenta a ambientes negativos en los contextos formales de aprendizaje y, también, durante el aprendizaje que se adquiere en la vida social. Lo que quizás constituye una de las razones que llevó a Carter (2002) a plantear su idea del "cerebro social", para referirse a aquellas áreas cerebrales que frecuentemente se observan alteradas en una persona con DATH y que se remarcan en la Figura 1.

Clasificación del DATH

A diferencia de la clasificación elaborada por la American Psychiatric Association (DSM-IV-TR, 1994), que define a las dificultades mencionadas como trastornos clínicos para el aprendizaje y mentales del comportamiento, la Organización Mundial de la Salud, en su clasificación consultada mundialmente y publicada en el año 2001: Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), define códigos y los relaciona con categorías específicas, bajo una tipología organizada en cuatro dimensiones que son: funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación y factores ambientales. La CIF reconoce que estas dimensiones interactúan entre sí y se determinan unas a otras, haciéndolas más graves o más superables en cada caso.

Como ejemplo de una dificultad de aprendizaje típica, observada desde la clasificación mencionada, es posible exponer que si un estudiante tiene una alteración estructural que le impide poner atención sobre un estímulo en particular, pero aprende a realizarlo mediante estrategias de apoyo y uso de medicamentos pertinentes, el resto de las funciones y actividades que dependan de la atención, como instrumento de aprendizaje y de participación social, no tienen por qué verse alteradas. En la CIF, las funciones relacionadas con la atención se definen de esta manera:

Cuadro 1

b140[3] Funciones de la atención
Funciones mentales específicas que permiten centrarse en un estímulo externo o experiencia interna durante el tiempo necesario. Incluye: funciones relacionadas con el mantenimiento de la atención, cambios del objeto de la atención, división de la atención, compartir la atención; concentración y tendencia a estar distraído.

Alteración de las funciones ejecutivas

Los aspectos más importantes que suelen verse afectados en forma negativa con la ocurrencia de los problemas mencionados son las funciones ejecutivas, relacionadas e igualadas por algunos autores con las funciones cognitivas superiores.

En este caso, más que como funciones preestablecidas, es necesario presentarlas como fenómenos mentales profundamente susceptibles al aprendizaje o, en su defecto, como funciones sensibles a la alteración de los procesos comprendidos en éste.

Blakemore y Frith (2007) ofrecen la siguiente lista de funciones ejecutivas: capacidad para inhibir conductas inadecuadas, planificar, seleccionar acciones, tener información en mente, hacer dos cosas a la vez, controlar emociones, tomar decisiones y resolver problemas. A esta lista Carter (2002) agrega la flexibilidad, mientras que Perea (2008) considera que las funciones ejecutivas son subyacentes a las funciones superiores en las que se encierran todos los procesos mentales más complejos: razonamiento, juicio crítico, atención-concentración, orientación, lenguaje, memoria, praxia y gnosia.

En nuestro caso, desde la lógica de la mediación pedagógica, hemos llamado funciones ejecutivas a dos ramas cognitivas fundamentales, a las habilidades de pensamiento y a las formas de razonamiento. A las primeras, las desglosamos como sigue: observación, predicción, planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación asertiva (Meléndez, 2004); que tienen en común con las listas anteriores que conllevan los más altos procesos cognitivos y se procesan, en su mayoría, en el lóbulo frontal del cerebro, el que con frecuencia se observa afectado en las neuroimágenes de los estudiantes con DATH.

Es muy importante tomar en cuenta que los contenidos o la información que no ha sido aprendida en forma significativa es desechada muy fácilmente por el cerebro, no así las habilidades de pensamiento. Por lo que es nuestro criterio, que la educación debería esforzarse más en desarrollar estas habilidades, que luego le permitirán al estudiante recuperar y discernir mejor información desde cualquier fuente, que gastar el tiempo en contenidos que, si no se utilizan, pronto se olvidan y requerirán cíclicamente de nuevos y costosos aprendizajes.

Por formas de razonamiento es posible entender las distintas disposiciones mentales de ordenamiento categorial que utilizan los

estudiantes cuando intentan resolver un problema. Se trata de disposiciones que pueden ser deductivas, inductivas, analógicas, silogísticas o complejas (Meléndez, 2004).

Es indispensable agregar, que las formas de razonamiento inscriben representaciones mentales con las que trazan esquemas que pueden ser transcritos gráficamente y son los que comúnmente utilizamos para exponer, ilustrar y sintetizar información.

Entre los esquemas con capacidad de transcripción es posible identificar a los gráficos de barras y fluxogramas, organigramas, mapas semánticos y conceptuales, cuadros sinópticos y líneas del tiempo, esquemas de llaves, matrices de doble entrada, uves heurísticas y otros que suelen aparecer en los materiales didácticos, aunque no necesariamente aplicados de manera congruente con la forma de razonamiento que se quiere desarrollar en el estudiante.

El reto para los mediadores didácticos es inducir cuáles son las formas de razonamiento involucradas en cada actividad, para no confundir a los estudiantes solicitándoles esquemas que organizan formas de razonamiento ajenas al ejercicio; como se nota, lamentablemente, en muchos libros de texto y en actividades de enseñanza. Por ejemplo, para comprender e interpretar un organigrama se requiere de razonamiento deductivo, para colocar piezas en un rompecabezas el razonamiento inductivo, para completar un mapa semántico de sinónimos o antónimos se utiliza el razonamiento analógico, para interpretar un esquema de llaves se debe echar mano del razonamiento silogístico y para construir un mapa conceptual es necesario acudir al razonamiento complejo (Meléndez, 2004).

La falta de atención, de control de conductas inapropiadas y de movimientos incesantes y muchas veces torpes son, en repetidas ocasiones, las causas de que estos estudiantes no sólo vean afectados el resto de sus procesos de aprendizaje, sino de rechazo social y afectivo por parte de compañeros, maestros y hasta familiares. Lo que los lleva a caer en círculos interminables de dificultades como por ejemplo: fracaso-ansiedad, agresividad-rechazo, temor-timidez, timidez-omisión, bloqueo-fracaso.

Motivación para aprender

Es urgente descubrir estrategias adecuadas para lograr la motivación, sobre todo cuando el fracaso repetido y la ansiedad se han convertido

en barreras infranqueables para que el estudiante pueda alcanzar aprendizajes exitosos. Estas estrategias son dignas de tomarse en cuenta en toda modalidad educativa, se haya o no identificado a algún estudiante con DATH en el ambiente de aprendizaje sobre el que se actúa didácticamente.

En la Figura 2 se intenta ilustrar una serie de componentes de tipo emocional que podrían interactuar en una situación de aprendizaje y hacer de ésta una actividad motivadora o no. Por ejemplo, al inicio de una tarea habrá siempre una forma de incertidumbre que tiene que ver con la primera impresión sobre la misma y es la percepción de la experiencia.

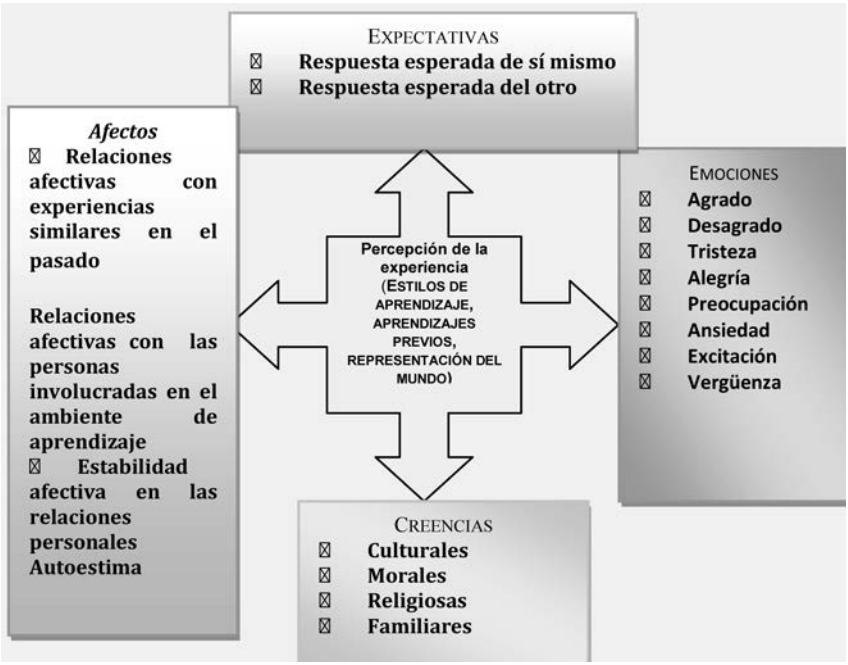


Figura 2

Simplemente, el estudiante se coloca frente a la tarea y de acuerdo con sus aprendizajes previos, su estilo de aprendizaje, su personalidad y su memoria emocional puede tener una apreciación positiva o negativa de la actividad. Enseguida se inicia una especie de lectura de un juego de expectativas, que involucran tanto la expectativa del

estudiante sobre si él podrá cumplir con la tarea y de la expectativa que el alumno cree que el otro o los otros tienen con respecto a su rendimiento en la misma. A la vez, poseen un papel relevante las relaciones afectivas que el estudiante tenga con las personas cercanas a la actividad, que pueden ser sus compañeros, mediadores o familiares. Así, él o ella colocará mentalmente su autoestima en un grado que va a depender de qué tan apreciado o rechazado se sienta por las personas con las que interactúa. De la misma manera, entrarán a formar parte las condiciones emocionales actuales por las que el estudiante esté pasando, así como todo tipo de creencias personales y culturales.

Es fácil estar de acuerdo con Paul Pintrich en cuanto a que "la motivación es evocada para explicar por qué las personas consiguen hacer algo, se mantienen haciéndolo y se ayudan a sí mismas para llevarlo hasta el final" (2003, p.104), sobre lo que existen varias teorías; pero aquí interesa tratar lo que comenta este autor acerca del papel de los componentes motivacionales para el aprendizaje.

Pintrich destaca tres modelos importantes: el primero tiene que ver con las habilidades o destrezas que uno mismo posee para desempeñar la tarea (expectativas de los componentes); el segundo se refiere a las creencias acerca de la importancia, interés y utilidad de la tarea (valor de los componentes); y, el tercero hace mención a los sentimientos o reacciones emocionales que la tarea provoca en uno mismo.

En relación con el primer modelo el estudiante se pregunta si será capaz de hacer esa tarea. En este caso distintos autores hablan de la importancia de las creencias de control o de autodeterminación, o sea, de que el estudiante cuente con la motivación intrínseca (no controlada por otros) que le surge al sentirse capaz de cumplir con la tarea. Condición que lo ayuda a asumir sus propias responsabilidades, a ser persistente cuando no lo logra y a mejorar su desempeño cognitivo, su rendimiento y autoestima.

Por el contrario, cuando el alumno no encuentra una posible contingencia entre su comportamiento y las demandas de la tarea, debido a que depende del control de los otros (locus de control externo) puede mostrarse ansioso, pasivo, sin ganas de hacer esfuerzos. Otra de sus características es tender a atribuir su falta de logro a causas inestables como el nivel de dificultad de la tarea o la mala suerte, que de seguro no sólo lo llevarán a dar un bajo rendimiento sino a culpar a los

otros de su fracaso, a asumir que nada está bajo su control y a que es incapaz por sí solo de actuar positivamente sobre el ambiente. En estos casos, los educadores pueden ayudar mucho a sus estudiantes sobre sus percepciones de control dándoles guías claras, consistentes y, por supuesto, ajustadas a la capacidad ya evaluada de los alumnos, así como proveerles de una constante realimentación positiva.

La teoría también trata de las creencias de auto-eficacia, que se refieren a los juicios que tiene el estudiante sobre su habilidad para cumplir con las tareas pero en ciertos campos específicos. Él o ella sabe que es más eficiente en algunas áreas que en otras y esto ayuda mucho cuando se requiere hacer trabajo de equipo, en el que los miembros se regulan y se enseñan unos a otros, como en el caso de las actividades colaborativas y otras que anotaremos más adelante. Además, Pintrich asegura que la auto-eficacia es un predictor positivo de auto-regulación en el estudiante, así como de su compromiso con seguir conociendo acerca de algo, también reporta que estudiantes con un adecuado manejo de la auto-eficacia utilizan estrategias de mayor elaboración, organización y profundización cognitiva que, definitivamente, son necesarias de remarcar en los estudiantes con DATH.

Con respecto al modelo del valor de los componentes, el mismo autor menciona que posiblemente el estudiante se pregunte ¿Por qué yo estoy haciendo esta tarea?; lo que le permite señalar, como investigador, que su modelo consta de dos elementos básicos que son la orientación hacia la meta y, propiamente, el valor de la tarea.

La orientación hacia la meta puede poner la mirada directamente en el punto de llegada, lo que parece ser una actividad más propia del estudiante, o bien, él o ella pueden plantearse una especie de metas por tareas o pasos específicos, que comúnmente son mediados por otros, como es el caso de los docentes. En este campo hay una discusión importante sobre qué será lo mejor, pero en realidad parece que una forma funciona más con unos estudiantes que con otros. Lo importante aquí es poder lograr que el educando domine la tarea, lo que parece estar vinculado con adaptación cognitiva, uso de estrategias de auto-regulación y aprendizaje más profundo.

En el caso del valor de la tarea, éste puede ser aprendido, con convencimiento, del valor que otros le dan a la misma (motivación extrínseca) o gracias a la utilidad a corto o largo plazo que los estudiantes

identifican en ese aprendizaje, lo que lleva a una motivación intrínseca. Con respecto a la motivación extrínseca se identifican cuatro niveles: I) cuando el estudiante espera recibir una recompensa o evitar un castigo por parte del otro; II) cuando cumple con la tarea para no sentirse culpable, debido a que si no tiene un buen rendimiento hará sentirse mal a otros; III) cuando el estudiante quiere hacer bien la tarea más por una condición utilitarista con respecto a otros que a su propio interés por la tarea y IV) cuando el estudiante integra a su propio esquema los esquemas de otros, ya que estos enriquecen el valor que le da a la tarea, pero esta integración es una decisión totalmente autónoma.

De esta manera, se reconoce que "los más altos valores del nivel de la tarea (importancia, interés y utilidad) están asociados con adaptación cognitiva, altos niveles de uso de estrategias de autorregulación y más altos niveles de rendimiento" (Pintrich, 2003, p.114).

Cuando se trata de los componentes afectivos, como señalábamos al inicio de este apartado, éstos pueden facilitar o disminuir las posibilidades del conocimiento y el aprendizaje. Las emociones podrían afectar la recuperación o el almacenamiento de información en la memoria, sobre todo de la memoria de trabajo, así como los procesos de codificación y asociación. También, pueden afectar negativamente al requerimiento de procesos de información más analíticos y detallados, lo que se asocia con una mayor probabilidad de cometer errores y alcanzar elaboraciones cognitivas poco profundas. De hecho, algunos sujetos con DATH u otro tipo de problema de aprendizaje, acuden a la evitación del fracaso, poniendo excusas ante las pruebas, refugiándose siempre en tareas sencillas o atribuyendo el fracaso a la falta de tiempo de estudio.

Esas reacciones requieren de estrategias de auto-regulación que si no se dominan derivan en menos aprendizaje y disminución en los niveles de desempeño. Pintrich (2003), sugiere que los maestros necesitan estar conscientes del papel de la ansiedad en la disminución del rendimiento y tratar de reducir los efectos potenciales de debilitamiento en sus propias acciones de mediación. Por otra parte, la mayoría de los autores están de acuerdo en sugerir que los individuos siempre necesitan estar motivados para establecer, mantener y promover una autoimagen positiva.

Procesos de autorregulación

Ya ha sido comentado que uno de los problemas que más afectan a los procesos de aprendizaje es la falta de autorregulación de los impulsos, sobre todo de aquellos que llevan a moverse sin control y a cometer conductas inapropiadas, lo que redunda en la falta de atención y así de comprensión y retención de los aprendizajes, sin contar el rechazo de los otros y aversiones permanentes. Por eso, tratar el tema de auto-regulación para ganar en procesos de atención y concentración cuando se trata de estudiantes con DATH es indispensable.

La autorregulación ha sido estudiada desde varias perspectivas teóricas y una de ellas es la conductista. En ese caso, se selecciona la conducta que se desea trabajar, se hace un programa de auto-monitoreo, de auto-instrucción y de recompensa. Funciona muy bien con niños mayores o personas en general que tienen problemas para mantenerse estudiando un tiempo prudencial. Por ejemplo, se plantea la conducta de mantenerse estudiando al inicio unos 40 minutos y se eliminan todos los posibles distractores del lugar de estudio, cuando lo ha logrado puede acudir a la recompensa y poco a poco es posible ir subiendo el tiempo de estudio y administrar la recompensa de distintas maneras.

Para el auto-monitoreo, debemos estar seguros de que el estudiante, primero, está consciente de que tiene un problema con su tiempo de estudio y, segundo, que es capaz de chequear su propio comportamiento. También puede utilizarse la frecuencia con la que ocurre una conducta. En ese caso se chequea el número de veces, ya sea porque existe una intención de aumentarla –como en el caso de dirigirse voluntariamente al cuarto de estudio- o de disminuirla –como el número de veces que se pone de pie para interrumpir a sus compañeros o simplemente a sí mismo.

La auto-instrucción requiere de claves llamativas en el ambiente que ayuden al estudiante con DATH a recordar las cosas que debe hacer. Pueden ser anotaciones hechas en lugares ineludibles o desarrollar el hábito de escribir y revisar una agenda. Schunk y Zimmerman (2003) nos recuerdan que las auto-instrucciones son muy útiles en ejercicios como la comprensión lectora y la escritura precisa, en tanto enseñan al estudiante a detenerse cada cierto tiempo durante la actividad para hacerse preguntas clave, que incluso puede señalar en el texto de forma llamativa. Las frases pueden ir secuenciadas y decir

cosas como: ¡Debo volver a leer la pregunta!, ¿Sobre quién habla el texto?, o, ¡Leo en voz alta cada palabra que escribí!

Cuando se trabajan procesos de auto-regulación, se aconseja que, al menos al inicio, la recompensa sea administrada por otro; luego, sobre todo en el caso de jóvenes mayores o adultos, es posible pasar pronto a procesos de auto-recompensa.

Las estrategias que utiliza la teoría del procesamiento de la información en estos casos requieren que el estudiante tenga algún dominio de procesos metacognitivos, ya que tiene que estar consciente de: cuáles son las demandas de la tarea, cuáles son sus capacidades para resolverla y cuáles son los puntos de la tarea que podrían demandarle algunas estrategias especiales para poder completarla. Por lo general se componen de dos pasos básicos: a) comparaciones de la actividad contra una solución estándar y b) tomar tiempo para resolver las discrepancias con respecto al estándar. Pero la clave principal está en ir encadenando fases de la actividad, que se sostiene en ese momento en la memoria de trabajo, con la información almacenada en la memoria a largo plazo; por eso, detenerse para comparar y resolver es muy necesario.

Bajo esta teoría, una estrategia igualmente importante para aprender a partir de un texto es el ensayo (rehearsal), que incluye repetir información, subrayar y resumir (Schunk y Zimmerman, 2003). No obstante, es útil advertir que para subrayar el estudiante debe primero dar evidencia de que identifica las ideas más importantes y las secundarias (orden jerárquico). De otra manera, se corre el riesgo de que aparezca un texto casi totalmente subrayado, lo que implica que no hay criterio de orden para almacenar la información. Lo mismo puede ocurrir cuando se pide resumir. Al inicio puede ayudar el hecho de poner un espacio reducido para obligar al estudiante a colocar sólo las ideas principales, pero para llegar aquí debe haberlas dicho oralmente con sus propias palabras y luego llegar a escribirlas. Puede que sea necesario aplicar el procedimiento paso a paso con cada una de las ideas.

Otra estrategia útil dentro del procesamiento de la información es la elaboración, que consiste en usar imágenes, acrósticos o llaves con letras de inicio como ayudas mnemotécnicas para recordar información. También ayuda el detenerse a menudo y hacerse preguntas de lo que se está aprendiendo, lo mismo que tomar notas sobre cosas

importantes de recordar inmediatamente que el asunto se trae a la conciencia. Otra clave de apoyo es utilizar rotulaciones y bosquejos en los márgenes de los textos y el mapeo. Pero, hay que estar claros en que un mapa conceptual, por ejemplo, requiere de formas complejas de razonamiento a partir de relaciones proposicionales que no todos los estudiantes con DATH llegan a dominar.

El monitoreo de comprensión debe realizarse, por ejemplo, haciéndose constantes preguntas a sí mismo, releyendo, completando listas de cotejo y parafraseando la información. Además, es importante no olvidar el planteamiento de metas y convencer a los estudiantes de que el logro siempre los guiará hacia metas de mayor alcance. De la misma manera, es posible tener dentro de la población destinataria de las mediaciones de aprendizaje a aquellos estudiantes que reaccionan positivamente a la realimentación mediante la comparación social. Por lo que puede ser útil aplicar consignas o frases de animación social, como por ejemplo: "todos los compañeros que llegaron hasta aquí pudieron alcanzar la meta siguiente, entonces usted también lo va a lograr".

La memoria y los procesos de información

Desde el enfoque constructivista, Mayer (2003) da una explicación particular:

> El conocimiento es una representación mental que existe en la mente humana. Que se distingue de la información, en que esta es una entidad objetiva que puede ser trasladada de una mente a otra, mientras que el conocimiento es una construcción personal que no puede ser directamente movilizada de una mente a otra (p. 49).

En este caso, el conocimiento está mediado por el entorno cultural del aprendiz y por la forma individual en que este procesa su nuevo aprendizaje, en función también de los aprendizajes previos adquiridos, donde también influye su estado motivacional y emocional, que es individual para cada sujeto. Por esa razón, asegura el autor, a diferencia de la información que pasa tal y como se emite de un sujeto a otro, el conocimiento es siempre reinterpretado.

Mientras tanto, a la teoría del procesamiento de la información se le reconoce que uno de sus mayores aportes ha sido el del análisis de tareas. O sea, permitir desglosar en pasos el proceso que se sigue para desarrollar la tarea. Lo que se considera muy útil en el caso de estudiantes con DATH,

ya que permite identificar los pasos que un estudiante debe aprender, así como aquellos que le pueden estar presentando dificultades.

De acuerdo con esta teoría "El aprendizaje es la construcción del conocimiento; la memoria es el almacenamiento del conocimiento y el pensamiento es la manipulación lógica de ese conocimiento" (Mayer, 2003, p. 50). Y, el conocimiento se constituye de representaciones mentales de distinto tipo, que pueden ser clasificadas por la forma en cómo éstas ingresan mediante nuestro sistema neurosensorial o por la forma en que esas representaciones pasan por la memoria de trabajo, establecen relaciones entre sí y, finalmente, se integran para instalarse en la memoria a largo plazo como un aprendizaje significativo. Por esa razón, también es relevante considerar que el mejor estado de los canales sensoriales, es condición esencial para el procesamiento mental requerido en un aprendizaje exitoso.

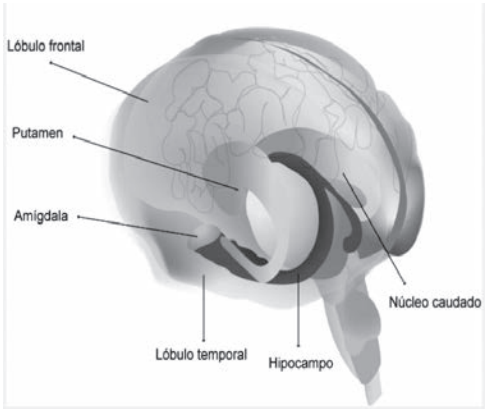


Figura 3 tomada y adaptada de Carter (2002).
La memoria es un sistema sumamente complejo, en el que intervienen una serie de áreas diferentes del cerebro, tanto del sistema límbico como de la neocorteza. Por ejemplo, muchos instintos están grabados genéticamente en el núcleo caudado, el hipocampo interviene en la recuperación de casi todo tipo de recuerdos, la amígdala almacena memorias traumáticas. El putamen se encarga de guardar memorias de procedimiento, el lóbulo temporal memorias de largo plazo y el lóbulo frontal memorias de corto plazo como es el caso de las memorias de trabajo. Aquí se muestra además, la cercanía y la mutua influencia que existe entre el sistema emocional (límbico) y el sistema de memoria en el cerebro humano.

Alternativas inclusivas de aprendizaje y enseñanza

Resulta esencial comprender que atender a los estudiantes con DATH debe hacerse desde un enfoque inclusivo, lo que implica resolver

sus dificultades mientras cuentan con oportunidades equitativas, eficientes y compartidas con el resto de sus compañeros, para desarrollar los aprendizajes que exige el sistema educativo en que se forma. En ese caso, las metodologías que mejor favorecen dicho propósito son aquellas que buscan alcanzar el desarrollo de habilidades de auto-motivación, auto-regulación y memoria en un ambiente colaborativo. Como sugerencia, es posible mencionar actividades relacionadas con: aprendizaje por proyectos, aprendizaje multimodal (combinando los distintos estilos de aprendizaje), aprendizaje multinivel, resolución interactiva de problemas y análisis de casos, entre otras.

Además, debemos considerar que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación puede favorecer el desarrollo de este tipo de actividades y que existe software libre y gratuito sobre el tema (Sánchez, 2006)[31]. Al respecto, es necesario poner énfasis en que estas metodologías se prestan para ser muy bien alineadas en los materiales mediacionales que se emplean en la educación a distancia, pero que obligan a crear formas de monitoreo que, por supuesto, no pueden ser las mismas que se utilizan en los medios presenciales.

Sobre la descripción y fines específicos de estas actividades valdría la pena extenderse, pero no lo permiten los límites de este trabajo, por lo que es necesario informar acerca de que actualmente hay gran variedad y cantidad de fuentes que nos orientan y dan ideas sumamente creativas para llevarlas a cabo, para lo que se sugiere revisar Barnet, *et al*. (2003); Ferreiro (2007); Howard-Jones (2006), Prendes (2003); Puigdellìvol (2005) y Pujolàs (2003).

A manera de conclusión

La neuroimaginería de los últimos años ha permitido a los investigadores observar las distintas reacciones y funciones cerebrales mientras ocurren (on time). Las implicaciones de esta posibilidad son infinitas en cuanto a nuevos aportes al conocimiento en distintos campos. En nuestro caso, nos interesa el campo de la educación y la dinámica de la fisiología cerebral mientras se aprende o de sus alteraciones mientras se debería aprender y no se logra. Más específicamente, en esta oportunidad seleccionamos las dificultades de

31 Es posible encontrar referencias actualizadas y útiles en el sitio web de Rafael Sánchez Montoya, investigador de la Universidad de Cádiz: www.ordenadorydiscapacidad.net, así como en estas otras direcciones: www.nalejandria.com/akademeia/, www.copgasteiz.com, www.educared.net.

aprendizaje que exhiben las personas con DATH y cómo se representan éstas neurofisiológicamente.

Al respecto, recordamos que las personas con este déficit presentan problemas de impulsividad, de control de sus movimientos, distracción y oposición a las normas, entre otras características. Este repertorio deriva en dos grupos de problemas que se confabulan en contra de la persona, uno tiene que ver con el rechazo social que esos comportamientos provocan y el otro se refiere a sus consecuencias negativas sobre el rendimiento escolar.

Los nuevos hallazgos permitidos por la neuroimaginería dejan ver que lo que se juzgaba como un comportamiento oposicional volitivo o malintencionado responde, más bien, a un déficit en el desarrollo de la corteza prefrontal y de los ganglios basales, ambos relacionados con la auto-regulación. Y, a las dificultades para aprender les subyace la falta de integración de distintas partes del lóbulo temporal que son dependientes entre sí. Estas observaciones señalan el camino para propuestas educativas sistemáticamente diferentes y más atinadas que las que se han aplicado hasta ahora en la atención educativa dirigida a personas con DATH.

Por otra parte, la neuroimaginería también ha permitido confirmar que el castigo y la exclusión como respuesta a la conducta desafiante y desatenta de los estudiantes con DATH deprime acciones fisiológicas asociadas con el aprendizaje exitoso, y que, por el contrario, la motivación extrínseca e intrínseca dispone el desarrollo de estructuras cerebrales propias, alternas o compensatorias en las que toman lugar los distintos procesos para aprender; lo que nos ha llevado a explicar formas de animar la auto-regulación y la motivación asociadas a diversas tareas cognitivas.

Por último y de manera relevante, es necesario destacar que las estrategias de aprendizaje colaborativo resultan estratégicas en este caso, en tanto propician la regulación social y la auto-regulación en las relaciones con otros, actividades que animan la observación, la previsión, la planificación, la resolución de problemas y la toma de decisiones, así como entornos educativos que favorecen el logro de los objetivos mediante tareas compartidas y así la motivación para continuar aprendiendo; con lo que se establece un escenario ideal para los estudiantes con DATH.

Referencias

American Psychiatric Association (1994). DSM-IV-TR. Estados Unidos de América: s.e.

Barnett, L., Echeíta, G., Escofet, N., Fernández, C., Guix, M.D., Jiménez, J.R., López, G., Lloret, F., Maté, M., Martín, M., Mir, C., Ojea, M., Pujolàs, P., Redó, M., Rué, J., Serra, P. y Solsona, N. (2003). Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.

Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). Cómo aprende el cerebro. Las claves para la Educación. Barcelona: Ariel.

Carlson, N. (2007). Fisiología de la conducta. Massachusetts: Pearson.

Carter, R. (2002). El Nuevo Mapa del Cerebro. Barcelona: Integral.

Ferreiro, R. (2007). Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Trillas.

Howard-Jones. P. (2006). Neuroscience and Education: Issues and Opportunities. A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme. TLRP-ESRC Seminar Series "Collaborative Frameworks in Neuroscience and Education". UK: Institute of Cognitive Neuroscience, University College London.

Mayer, R. (2003). Memory and Information Process. Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology (Chapt. 3). Canadá: John Wiley and Sons & Inc.

Meléndez, L. (Septiembre, 2004). Estrategias de desarrollo del pensamiento para la superación de limitaciones intelectuales. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual, del 21 al 25 de septiembre de 2004, Medellín, Colombia.

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). España: IMSERSO.

Perea, M. V. (Abril, 2008). Rehabilitación cognitiva. Conferencia Inaugural del Doctorado en Neuropsicología, Universidad de Salamanca-Universidad Iberoamericana. Costa Rica: UNIBE.

Pintrich, P. (2003). Motivation and Classroom Learning. Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology (Chapt. 6). Canadá: John Wiley and Sons & Inc.

Prendes, M. P. (2003). Aprendemos…¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. (Cap. 4). En F. Martínez, Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo colaborativo. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Puigdellìvol, I. (2005). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Madrid: GRAÒ.

Pujolàs, P. (Octubre, 2007). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Novedades Educativas 19, 202, 21-29.

Sánchez, R. (2006). Las tecnologías en la Escuela Inclusiva. Murcia: Gobierno de Murcia y Real Patronato sobre Discapacidad.

Schunk, D. y Zimmerman, B. (2003). Self-Regulation and Learning. Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology (Chapt. 3). Canadá: John Wiley and Sons & Inc.

Liliane Ribeiro Moreira[32]

INCLUSÃO: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Resumo

A natureza acentuadamente dinâmica do momento atual e a crescente intensidade com que as transformações acontecem, demonstram a necessidade de que a escola crie um perfil muito diferente daquele que predominou até agora.

Neste contexto, o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, responsável pela implementação da política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, se configura como instrumento de apoio ao trabalho e formação do professor, destinado a ser vetor de uma nova proposta no campo pedagógico.

Tal processo firma-se na inclusão de alunos de classes especiais em classes regulares e no mercado de trabalho de Campos dos Goytacazes, buscando enfatizar formas de interação positivas, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades garantindo assim,o direito constitucional que visa à democracia e à cidadania.

A conscientização da mudança é necessária, bem como a revisão de papéis e a reflexão sobre eles. O objetivo é atender à diversidade que há nas escolas, não só pela inclusão do deficiente, mas também por este fato nos levar a refletir sobre a singularidade de cada um de nós no trabalho educativo.

Introdução

Pensar em inclusão social nos remete, ao seu reverso: a exclusão social. Os dados da realidade brasileira e mundial são tão marcantes

32 Brasil

quanto à exclusão. Ao pensar em uma educação para a diversidade, somos levados a estabelecer a inclusão como um desejo, uma realidade que só será alcançada com grandes transformações sociais e políticas.

A situação de exclusão social que encontramos no Brasil, embora não expressa em números neste artigo, também é muito grave. Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares é uma maneira de enfrentar essa situação e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania.

A inclusão está fundamentada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

Essas duas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram na classe comum.

O que significa realmente educação para todos? Em que implicaria, na realidade, a igualdade de oportunidades? Quais as demandas e necessidades que emergem no processo de aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades?

E o que significa este pensar, no que diz respeito à prática educacional? Em primeiro lugar, significa reconhecer que, a exemplo do que diz a Declaração de Salamanca:

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (Corde, p. 61)

Em segundo lugar, significa entender do que se trata a escola inclusiva:

> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (Corde, p. 61)

As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem.

Robert Barth (1990), um professor de Harvard, descreveu da seguinte maneira o valor da diversidade:

> Eu preferiria que meus filhos freqüentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem. A pergunta com que tantos educadores estão preocupados é: "Quais são os limites da diversidade além dos quais o comportamento é inaceitável?"... Mas a pergunta que eu gostaria de ver formulada com mais freqüência é: "Como podemos fazer um uso consciente e deliberado das diferenças de classe social, gênero, idade, capacidade, raça e interesse como recursos para a aprendizagem?"... As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças substituída por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas. O que é importante sobre as pessoas – e sobre as escolas – é o que é diferente, não o que é igual (Stainback apud Barth, pp. 514-515).

A inclusão no Brasil hoje

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública e gratuita. Essas idéias, defendiam oportunidades educacionais e sociais para todos; contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil.

A nossa Constituição Federal garante desde 1988 o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado – preferencialmente na escola – que não substitui o ensino regular.

Considerando a Lei nº 5692/71 e chegando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a nossa fala evoluiu muito, mas a nossa prática tem um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação a TODOS. Hoje, todo mundo sabe que as pessoas com necessidades especiais têm o direito de ir para a escola regular. Estamos num processo de conscientização. Avanços vêm sendo feitos na construção e na efetivação de políticas públicas inclusivas, mas o empenho dos órgãos governamentais e não governamentais precisam continuar e ser acelerado. Os pais não podem "congelar" seus filhos e esperar que a escola e a sociedade os modifiquem. Precisamos de ação com pressa.

A inclusão nos força a pensar na humanidade como conjunto, essa é a grande evolução da inclusão.

Será que estamos trabalhando levando em conta todas as condições humanas?

Com que conjunto humanidade cada um de nós trabalha?

Inclusão é como a humanidade é, e nós só refletimos como a humanidade está.

Nós trabalhamos o conceito de humanidade como gostaríamos que ela fosse. É assim que trabalhamos quando desejamos turmas homogêneas, processos de aprendizados idênticos, etc.

O ideário da democracia comporta uma série de valores. Um deles é o espaço da igualdade de oportunidades. Igualdade de oportunidades não é tratar todos da mesma forma, mas vai se dar (na escola), na medida em que a comunidade escolar aprender a trabalhar na diversidade, oferecendo a cada um o que ele necessita, no momento em que ele necessita.

Sem dúvida, a democracia, como um fim, constitui um processo de solução e de encaminhamento de propostas e programas, de adoção de regras aceitas pela maioria, mas com pleno respeito às minorias. É um processo que deve e precisa cada vez mais, ampliar o acesso a direitos, garantir a plena participação de todos dentro de regras claras e aplicáveis a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião e origem social.

O que se pretende, é a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais as que se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A nova proposta de educação inclusiva deflagrada pela Declaração de Salamanca, se inspira no princípio fundamental *"(....) de que as escolas devem acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras".* (p. 17)

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, verdadeiramente democrática e de qualidade.

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém, ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Uma escola inclusiva é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades sejam satisfeitas.

Desta maneira, ressignificar a escola na proposta inclusiva implica considerarmos muitos aspectos que compõem o cotidiano escolar como variáveis que potencialmente interfiram – positiva ou negativamente – no estabelecimento de uma cultura inclusiva dentro da escola.

Neste contexto, o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – NAPES – em Campos dos Goytacazes, órgão da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela implementação da política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, se configura como instrumento de apoio ao trabalho e formação do professor, destinado a ser o vetor de uma nova proposta no campo pedagógico. Não basta acolher e promover a integração. É preciso garantir as condições de aprendizagem.

Escola- Espaço de encontro das diferenças

Caso 1

Aos 18 dias do mês de maio de 1990 nascia João Paulo Porfírio Rios Rangel pesando 4k 100gr, filho da senhora Rosemary. Aos 4

anos de idade foi matriculado na creche escola, onde freqüentou até o 3º período, aos 7 anos. Sua escrita era reduzida a riscos e garatujas. Não identificava a letra de seu nome, nem demais letras do alfabeto. A professora informou à mãe que ainda não havia dado o "estalo" e por isso a aprendizagem dele era lenta. Foi matriculado numa escola, na classe de alfabetização. Seus riscos e rabiscos continuavam. Ao término da série, não lia, nem escrevia. Foi aprovado para a 1ª série, freqüentou classe de aceleração, reforço escolar, e aprovado para a 3ª série. Reconhecia a letra "a". Passou por uma triagem e encaminhado para atendimento com fonoaudiólogo, psicólogo e neurologista. Uma neurologista disse à mãe que podia perder a esperança, pois o menino não iria ser nada na vida. Outro neurologista disse que a mãe era doente, pois somente ela não via que o menino era doente. Foi para a 4ª série. Sua aprendizagem pouco mudou. A mãe questionou, porém a resposta era a mesma: ainda não deu o "estalo". Estes pareceres médicos deixaram à senhora Rosemary decepcionada, porém não desistiu de lutar incessantemente por uma escola que aceitasse seu filho do jeito que ele era. Percorreu três escolas para matricular seu filho na 5ª série e não conseguiu. Tomou conhecimento da classe especial do CE João Pessoa e matriculou João Paulo. Em 2002, em visita a esta escola, conheci o aluno e chamou-me a atenção o espírito crítico, o entusiasmo, a criatividade e o interesse. O aluno foi contemplado com uma bolsa de estudos para realizar um curso de informática. Obteve bom desempenho no aprendizado do uso do computador. No ano de 2006, após diálogo e análise dos aspectos qualitativos do processo ensino aprendizado do aluno, a equipe do NAPES, após avaliação pedagógica, juntamente com a professora da turma, Adesla, e a mãe do aluno decidiram incluí-lo na 4ª série do C.E. Julião Nogueira, uma vez que a escola onde estudava não possuía esta série. Após franco diálogo com a direção, a equipe pedagógica e as professoras da turma onde seria incluído decidiram matriculá-lo no 2º semestre. O aluno adaptou-se facilmente à nova escola, a integração com a turma ocorreu naturalmente. As professoras, Nádia e Solange, mostraram grande comprometimento com a inclusão do aluno. O NAPES, sempre presente, em visitas de acompanhamento, sugerindo estratégias inclusivas e oferecendo o apoio necessário para que a inclusão acontecesse de fato. As dificuldades encontradas pelo aluno eram as

mesmas da maioria da turma. Muito interessado, participava de jogos, era representante de turma e atuante nas atividades desenvolvidas na escola. No final de 2006, João Paulo foi aprovado para a 5ª série. Estudou 2007 no C.E. Julião Nogueira e em 2008 foi transferido para o C.E. Benta Pereira, na 6ª série. Não apresenta dificuldade na aprendizagem. Em visita da equipe do NAPES à escola, alguns professores relataram que não haviam percebido que o aluno apresentava necessidade educacional especial, visto que seu comportamento e suas atitudes eram pertinentes aos demais alunos da turma. Acredito, que todas as escolas por onde João Paulo passou e todos os professores (inclusive eu) que tiveram a oportunidade de conviver com ele, esperaram dele o máximo possível e lhe deram toda chance de conviver com pessoas de sua geração, com e sem deficiência, e de aprender o máximo que pudesse tendo acesso a uma escola comum do ensino regular.

Caso 2

Outro exemplo de escola que promove a inclusão com qualidade é o C.E. Admardo Alves Torres em Grussaí, município de São João da Barra. Em 2007 o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado -NAPES- encaminhou o aluno Gilberto R. Júnior, 14 anos, surdo com domínio da Língua Brasileira de Sinais, para inclusão no 5º ano de escolaridade desta unidade escolar. A regente da turma, professora Silvana A. Werneck, ao ser comunicada que iria receber um aluno surdo em sua classe, deixou claro: “Não sei trabalhar com este aluno, sinto-me insegura. Como vou comunicar-me com ele?” Apresentou muita resistência, inclusive quando foi informada que haveria um intérprete de LIBRAS para acompanhar o aluno e mediar a comunicação. A equipe do NAPES apresentou algumas estratégias pedagógicas para o trabalho com o aluno Gilberto, mas a professora mantinha-se irredutível na sua postura resistente. Pedimos então que ela tentasse e que estaríamos dando o suporte pedagógico necessário. A professora aceitou o desafio e em pouco tempo estava satisfeita com a oportunidade de conviver , ensinar e aprender com essa experiência. Devido ao interesse da professora, colegas de turma e demais alunos da escola, o intérprete oferecia noções básicas de LIBRAS, o que permitiu a comunicação do aluno com todos . A professora Silvana participou de curso promovido pelo NAPES e do Seminário “Experiências Inclusivas de

Sucesso", sempre acompanhada do aluno, onde teve a oportunidade de contar sua experiência a outros profissionais da educação.

Caso 3:
O valor de uma boa parceria

A aluna Adriana S.S, 27anos, deficiente mental, realizou sua vida escolar na classe especial do C.E. José Francisco de Salles. Sempre com muita autonomia e independência, aprendeu a ler, escrever (caligrafia linda), estava alfabetizada e apta a freqüentar o ensino de jovens e adultos. Como precisava cuidar do seu pai, recusou-se a freqüentar ensino regular noturno. Sendo assim, a coordenadora do NAPES, professora Liliane R. Moreira, propôs a aluna participar do projeto de "Qualificação e Inserção de Jovens e Adolescentes da APOE – Associação de Proteção e Orientação ao Excepcional (instituição especializada em educação especial), porém a aluna não aceitou, optando em permanecer na classe especial. A missão do projeto é proporcionar aos jovens com deficiência auditiva e mental a oportunidade de qualificação, desenvolvendo competências e habilidades que permitam cumprir as tarefas exigidas às funções de empacotador de supermercado e auxiliar administrativo promovendo assim, sua autonomia e inserção no mercado de trabalho. Por meio do trabalho, esses jovens poderão sustentar-se e ou contribuir na renda familiar, minimizando os estados de precariedade em que vivem suas famílias, proporcionando-lhes, portanto, dignidade e cidadania. Alguns meses depois, o pai da Adriana faleceu e sua tia procura o NAPES e solicita o encaminhamento da aluna para o projeto. Adriana adaptou-se rapidamente a instituição, e em pouco tempo era estagiária do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Certa vez declarou que sua vida mudou muito depois que começou a freqüentar o projeto e que estava sentindo-se valorizada na função que desempenhava no CEFET. Disse: "Adriana não ficou de escanteio". Em junho de 2008, Adriana concorreu a uma vaga para trabalhar na rede de Fast food Mc Donald e foi aprovada. Ao parabenizá-la pela conquista, disse: "Hoje é o dia mais feliz da minha vida." Como afirma a professora Valdelúcia Alves da Costa,

> ...em relação aos deficientes, faz-se necessário considerá-los como pessoas capazes de, por meio de sua ação cultural e social, diferenciarem-se como indivíduos, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da sociedade, utilizando-se não de sua deficiência, mas de sua eficiência, como autores de sua práxis (Costa, 2005, p. 22).

A intenção do NAPES, diante desse quadro situacional, é recriar a escola para que ela seja a porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo. Nesse sentido, pensamos que, de antemão, as mudanças educacionais exigem que se repense a prática pedagógica tendo como eixos a ética, a justiça e os direitos humanos.

O desafio da formação do professor

A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio, eqüidade e autorização, não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão educadas pelo tipo de sociedade pela qual queremos viver.

Na perspectiva da inclusão, será necessário valer-se de caminhos pedagógicos diferenciados, no sentido da promoção de um processo de construção de conhecimento acessível a todos os aprendizes. Os alicerces da inclusão estão apoiados em alguns princípios básicos, onde o aprendizado e o ensino são pertinentes a todos, não permitindo nenhum modelo de isolamento e/ou segregação.

E a postura do professor?

O mais importante talvez seja a postura de pesquisador em eterno processo de aprendizagem, disposto a interagir com seus leitores, para rever e reformular permanentemente suas posições.

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos deve debruçar-se sobre material de língua viva e autêntica desenvolvendo a prática da leitura e da escrita, da releitura e da reescrita.

O professor não deve apegar-se a um currículo fixo, mas engajar-se a modelos inovadores, com improvisação voltada a necessidades gerais do aluno, visando proporcionar basicamente uma educação e não necessariamente um aprendizado acadêmico.

Pontos cruciais do ensinar a *todos* são o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento

que cada um deles tem do mundo e de si mesmos. Sem dúvida, é a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhe dá vigor, funcionalidade e garante o sucesso escolar.

A conscientização da mudança é necessária, bem como a revisão de papéis e a reflexão sobre eles. O objetivo é atender à diversidade que há nas escolas e refletir sobre a singularidade de cada um de nós no trabalho educativo.

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer com que todos entendam que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente diferente.

Segundo Mantoan (2004): "Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação". A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transforma-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de deficiência que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania. Esta é uma das questões que desafiam o sistema educacional atual uma vez que requer o aperfeiçoamento de práticas inclusivas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, demanda recursos para adaptação de ambientes físicos, profissionais especializados e tantos outros.

Considerações Finais

A ruptura de padrões invariantes e a crise dos processos tradicionais, com o surgimento de novos paradigmas cognitivos, podem dar lugar à interrogação crítica, à busca de novas soluções, à invenção, à criatividade, como podem também conduzir a incertezas, perplexidades, ao caos. Conviver com os paradoxos do mundo contemporâneo, de forma consciente, pode ser um caminho para transformar a educação em poderosa arma no combate às exclusões e na criação de cidadãos atuantes.

Faz-se necessário reconstruir a escola, atendendo a interesses e expectativas de nossos alunos, propiciando a evolução do sistema educativo com uma amplitude e objetivos definidos, incorporando o modelo da pesquisa em ação, envolvendo todos os sujeitos desse cenário.

A formação do professor deve ser vista como um processo contínuo, tendo como ponto de partida a formação inicial, prosseguindo com a reelaboração de saberes utilizados em sua prática, com o propósito de construir na escola um espaço não só de trabalho, mas também de pesquisa e de formação.

Esta atuação do professor possibilita a construção coletiva de projetos político-pedagógicos, renovação de práticas curriculares e participação numa gestão democrática. A utilização de novas formas da pedagogia transforma os alunos, deficientes ou não, em agentes críticos capazes de problematizar e de aprofundar o conhecimento mediante a apropriação do diálogo crítico, afirmando, argumentando e questionando a favor de um mundo qualitativamente melhor para todos.

Para tanto é importante que o professor aja criticamente sobre a prática cotidiana, buscando uma compreensão das características dos processos de ensino e aprendizagem, das especificidades que os educandos apresentam, do conhecimento prévio e do contexto em que as ações ocorrem, de modo que a sua atuação reflexiva possibilite o desenvolvimento da autonomia.

Segundo Morin,

> ...a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (Morin, 2001, p. 61)

Fica evidenciada a necessidade de fortalecimento das diretrizes e políticas educacionais que atendam aos princípios do direito à diferença, da acessibilidade, da não exclusão e efetiva participação, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos e a sua inclusão social.

No desempenho de sua função social transformadora que visa à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o NAPES assume o compromisso em disseminar uma cultura anti-discriminatória, alicerçada em princípios básicos, onde o aprendizado e o ensino são pertinentes a todos.

Temos a consciência das dificuldades que existem e não são pequenas, mas acreditamos que só se aprende a caminhar, caminhando e só se aprende a construir essa nova sociedade, essa nova escola, construindo. Com luta, com sacrifício, mas com uma grande possibilidade de dar certo.

Notas

BRASIL. Constituição da República Federativa do BRASIL, Brasília, DF,1988.

CORDE.1994. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasília, DF.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação e Teoria da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005. 196 p. 21 cm. – (Série Práxis Educativa: 3).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, N°9.394/96, Brasília,DF.1997.

MANTOAN, María Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Revista Humanidades, São João de Boa Vista, 2004.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawwaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 3.ed.- São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO,2001.

Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. Ver. e atualiz.- Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

____ Parecer CEB/CNE n. de 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC / Conselho Nacional de Educação, 2001.

STAINBACK,Susan.; STAINBACK ,William. Inclusão – um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Carolina Rosete Sánchez[33]

LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO CON EL CUERPO EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Introducción

El Centro de desarrollo Educativo Comunitario (CDED) Chalma es el producto de autogestión de un grupo de madres cuyos hijos presentan necesidades educativas especiales (NEE), con lesión orgánica como: Síndrome de Down, Epilepsia, problemas motores, sensoriales y múltiples, así también sin lesión orgánica, pero algunos de ellos con problemas emocionales y/o de aprendizaje. Esta labor de autogestión ha sido supervisada por tres profesores del Área Educación Especial y Rehabilitación de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, a través de programa de servicio social "Asesoría Psicológica en el Ámbito comunitario"[34].

A lo largo de 26 años de trabajo de autogestión las madres de familia han logrado consolidarse como una Asociación Civil, con el carácter de donataria autorizada, han establecido con la UNAM un convenio a través del cual se mantiene el servicio social que ofrecen un grupo de estudiantes de psicología proporcionando asesoría psicológica a sus hijos con NEE. Han logrado construir mediante diferentes apoyos gubernamentales, civiles y privados un inmueble en el que los psicólogos, proporcionan la estimulación específica para cada uno de los niños: Estimulación temprana, Educación inicial, iniciación a la lecto-escritura y educación pre-laboral. Este inmueble cuenta con un salón

33 Investigadora Docente de la FES Iztacala UNAM

34 Rosete, S. C.; Campos, H. Ma. De los A: y Herrera, S. F. (2008a). Asesoría Psicológica en el ámbito comunitario. En Encalada, S. L. (Coord.) *El servicio social en la formación de estudiantes de psicología.* FES Iztacala UNAM.

de terapia física, 3 cubículos, 4 salones, una tina de hidroterapia, una cocina y un taller de panadería, además de un pequeño patio y una bodega.

En este espacio los psicólogos y las madres a través de estas actividades, fomentamos la inclusión educativa vía la aceptación de la diferencia, trabajando en la diversidad. En este trabajo presentamos, cuál es nuestra concepción de niño en desarrollo, de inclusión educativa y como la realizamos en el CDEC, entre los niños y las madres. Pondremos énfasis el trabajo con el cuerpo de los niños, porque lo consideramos fundamental, para potencializarlo como parte de su desarrollo ya que es en él, en el que se encarnan las experiencias sociales, las emociones, los recuerdos, los conocimientos y en general las prácticas cotidianas.

El trabajo con el cuerpo: A) Enfatiza la importancia de una alimentación balanceada y nutritiva. B) La masoterapia, terapia física e hidroterapia, que tienen el propósito de fortalecer los músculos y el control de estados de tensión relajación, como recursos alternativos a la tensión y violencia presentes en su vida cotidiana. C) En casos de lesiones neurológicas severas, recurrimos a la estimulación del cruce neural y a la estimulación vestibular, para facilitar el desarrollo motor y cognitivo. D) Complementamos este trabajo, proporcionándoles estimulación multisensorial, masaje oro facial y actividades grupales.

Conocimiento fraccionado, acciones segregativas

Si miramos atrás, la conceptualización y trato de los niños que hoy llamamos, con necesidades educativas especiales (NEE), han pasado por conceptualizaciones como; deformes, agresivos, incontrolables, venerables, endemoniados, malvados, enfermos, entrenables, educables, sujetos de educación especial, entre múltiples adjetivos mas y en función de los momentos y espacios histórico sociales particulares, se han producido prácticas específicas como: matarlos, abandonarlos, venerarlos, han sido sometidos a exorcismos o quemados en la hoguera, cuidarlos, educados, estudiados, sin embargo un denominador común, hasta antes de l980, fue la segregación.

Consideramos que la segregación, esta acción esta vinculada con la forma de producción del conocimiento en occidente, heredada desde los griegos, que se caracteriza por el estudio fraccionado

de la realidad (universo), lo que se inicio al dividir el estudio de la naturaleza, en parcelas las que constituyeron distintas ciencias, argumentando la necesidad de especialización. De allí que la producción del conocimiento, se dividió en el estudio de la física, la química, la biologías, la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la política entre otras más, como si cada una de ellas no formara parte de un todo en la misma realidad.

Este énfasis en la acción fraccionaria de la realidad condujo a que los niños con NEE, se etiquetaran, desde la perspectiva médico de acuerdo a su etiología y tratamiento, que la sociedad, los recluyera en exleprosarios, asilos e instituciones de salud mental, que son formas de segregación. Por otro lado la educación los ha segregado también, argumentado la búsqueda de especialización en las formas de enseñanza, de tal manera que los ciegos se desarrollan entre ciegos y aprenden a ser ciegos, de igual forma los hipoacúsicos y con problemas motores.

Por lo anterior la atención de los niños con NEE en el pasado siglo, inicio siendo fundamentalmente asistencial, teniendo como marco teórico el modelo médico, que ubicaba al niño como el centro del problema a atender, lo que se hacía a través de procedimientos técnicos especializados[35]. Este modelo nos condujo a un cúmulo de prácticas que vistas a la distancia nos parecen improcedentes, entre ellas: a) la segregación de los niños, a espacios en los que pudieran contar con la atención técnica especializada (1945-1970) y b) un papel pasivo por parte de la familia[36].

La Educación Especial, como Institución Educativa, impulsaba el derecho de los niños con NEE a contar con educación, enarbolando la bandera de la búsqueda de la normalización[37]. Este muevo modelo educativo, no se despojo de las prácticas de segregación, y opacó la posibilidad de reconocer la diferencia (1970-1990). Durante este periodo surgió un nuevo modelo que pugnaba por la integración educativa, sustentada: en las Normas sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades. Declaración de Salamanca y la

35 Kauffman, K. C. (1999) *La educación especial en México.* México; Secretaria de Educación Pública (SEP). y García, E. E. (2000) La integración Educativa en el aula regular principios finalidades y estrategias. México; Secretaria de Educación Pública (SEP).

36 Pardo, R. N. A: (2006) Consulta en línea. http//www.goecitres.com/sptl2002/inclusión.html

37 Guajardo, R. (1999) *Inclusión y democracia social.* México; Monterrey Nuevo León, Secretaria de Educación Pública (SEP).

Estructura para la Acción en Educación de Necesidades Especiales (1994), Declaración de Alma Ata sobre Salud para Todos y Cuidado de la Salud Primaria (1978), Año de Internacional de la Discapacidad, ONU (1981), Convenios sobre los Derechos y el Niño (especialmente Art. 2 y 23) (1989), Década de las Personas con Discapacidad (1982-1983)[38], las acciones fueron múltiples, buscando la incorporación del niño al espacio escolar, primero en salones especiales y posteriormente a los salones regulares.

A partir de 1990 surge un nuevo concepto, la inclusión educativa[39], que parte de reconocer que lo común, no sólo en las personas con NEE, sino en toda la población es **la diferencia,** esto conduce a una aceptación reciproca de los miembros de los grupos, estimula la **educación en la diversidad**, da un papel activo a la familia, subrayando que es en ella que se tiene que empezar la aceptación del niño. En el ámbito educativo se reconoce las potencialidades del niño y se diseña el medio necesario para su desarrollo[40].

En relación al desarrollo infantil, la psicología a lo largo del siglo pasado aportó una cantidad considerable de teorías que la explican[41]. Sin embargo, al igual que la pedagogía, por la complejidad de su objeto de estudio y la racionalidad científica newtoniana, estos aportes son fraccionados, Piaget se centró prioritariamente en el desarrollo de estructuras cognitivas, Skinner en las relaciones contigenciales, para el control del comportamiento, Freud en las etapas de desarrollo psicosexual, en las estructuras de la personalidad y el inconsciente, Vigotsky en la influencia exógena de las condiciones histórico sociales, las endógenas, característica neurofisiológicas de los individuos y el papel del lenguaje como mediador para el desarrollo cognitivo, haciendo énfasis en el desarrollo potencial del niño vislumbrado a partir de la zona de desarrollo próximo.[42]

En este orden de ideas, desde la medicina, la educación, la psicología los niños con NEE, se ven fraccionados, al conceptualizarlos,

38 Guajardo, R. (1999), *op. cit.*

39 Guajardo, R. (1999), *op. cit.* y Soto C. R. (2003) "La inclusión educativa: una tarea que le compete a todo una sociedad." En ***Actividades investigativas en educación.*** Vol. 3. No. 1. Consulta en línea. http//revista.inie.ucr.crl.articulos/1-2003/archivos/inclusión.pdt

40 Guajardo, R. (1999), *op. cit.* y Soto C. R. (2003), *op. cit.*

41 Hoffman, Lois, Paris, Scott y Hall, Elizabeth, *Psicología del Desarrollo hoy.* México, McGraw-Hill, 1995.

42 Para profundizar en el tema puede consultarse Rosete, S. C. (2008b) La construcción multidimensional del cuerpo desde la metapsicología de contextos. En López R. S. (Coord.) *La construcción multidimensional de lo Corporal.* México; FES Iztacala UNAM. En prensa.

desde conocimiento también fraccionado, a veces también ahistórico y acrítico.

Es necesario un replanteamiento en la producción de conocimiento y las acciones encaminadas a la atención de estos casos.

Niño en desarrollo, visión holística acción inclusiva, concepción del cuerpo multidimensional

Partiremos de señalar nuestra conceptualización de la realidad, a la que vemos como movimiento, que percibimos como un proceso, dinámico, complejo que trascurre en un tiempo y un espacio particular. La complejidad no es una propiedad, sino un concepto multidimensional, podría considerarse como un simple adjetivo o propiedad, pero nunca con dependencia propia. La complejidad entonces no depende de un sujeto ni tampoco es privativa de cierta situación, tiene un amplio sentido de generalidad. La complejidad es la unidad de **perspectivas múltiples y diferentes**, justo como sucede con la psicología. Niega la existencia del determinismo ontológico y la unidimensionalidad. La complejidad implica libertad frente a toda determinación ontológica estática y frente a toda unidimensionalidad. El concepto de complejidad alude siempre a la multiplicidad de relaciones posibles, que puede tener un objeto, una acción y una situación Una relación concreta no agota nunca el sentido de la relación, sino que se convierte en preámbulo de muchas otras relaciones. Por eso debe ser contextualizada. El otro elemento fundamental es reconocer que ante la multiplicidad de opciones de relación, es posible la elección, lo que posibilita múltiples relaciones más, diferentes de haber sido otra la elección. El triunfo de la negación frente a la afirmación, contiene una historia de selección, la elección es la negación de muchas otras posibilidades y la elección de una sola de ellas.[43]

Una dimensión es cualquier característica por la cual un objeto o acontecimiento puede ser situado en una serie quántica o cualitativa. Las dimensiones deben ser independientes y describir colectivamente el todo en un grupo, por cierto, no coherente. Dimensión es también sinónimo de atributo, pero con un significado más extenso, es cualquier tamaño, magnitud, puede ser entonces: largo, corto, ancho, angosto, grueso largo, rígido flexible. Como vemos, al introducir la categoría,

43 *Idem, id*

cualitativo, los contenidos semánticos de la palabra dimensión se multiplican, pero se conserva el hecho de que cada dimensión es parte de un todo, no existe de manera aislada, siempre está vinculada con un contexto.

De tal manera que la palabra dimensión es polisémica, es un aspecto de la realidad, que estructura a esa realidad y le da sentido, es un aspecto enunciable y experimentable, se relaciona con el espacio y el tiempo. Es un nivel de conocibilidad y no todos son accesibles a todos los seres humanos. Es un constructo teórico que organiza nuestra percepción de la realidad. La dimensión no es una cosa, no es objetiva, es una estructura conceptual que los humanos construimos para organizar tanto nuestra percepción como nuestra ideas. Es una meta-categoría que organiza otras categorías de pensamiento.[44]

La psicología en su fase fragmentaría, más que otras disciplinas ha transgredido las barreras disciplinarias, como sabemos existe un vínculo innegable con la biología, la neurología, la fisiología, la genética, asimismo con la sociología, la historia, la filosofía, la economía, la antropología, entre otras y cómo no, si todas son parte de la misma realidad, de las cuales ha retomado planteamientos teóricos, metodologías de estudio, estrategias de intervención; justamente porque esos vínculos refuerza su propia identidad multidimesional encarnada, de tal manera que cada individuo transcurre por un proceso en el que simultáneamente ocurre su sensación, percepción, emoción, pensamiento, lenguaje, conciencia e inconsciencia, subjetividad, significación, memoria, aprendizaje y autodeterminación en diferentes contextos: familiares, históricos, sociales, económicos, políticos y culturales los cuales, están encarnados, forman parte de su cuerpo. Es por esta gran complejidad que tenemos que esforzarnos por partir de conocer cómo transcurre el proceso de construcción de ese espacio que es el cuerpo, en el que se encarnan todas las vivencias de los individuos y determinan quienes son y las potencialidades de cambio que tenemos[45].

Realizamos esta investigación teniendo como marco teórico a la Metapsicología de Contextos, la que entendemos como una estrategia epistemológica que nos proporciona diversas herramientas para poder entender la complejidad, dinamismo e irrepetibilidad del

44 Alcaraz, Rene (2005). Comunicación personal

45 Rosete, S. C. (2008b), *op. cit.*

proceso de desarrollo psicológico. Este marco teórico pretende construir una propuesta alternativa al saber instituido de la psicología y, a través de la contextualización de dichos saberes, reconocer y superar sus limitaciones inherentes en el orden: teórico, conceptual, metodológico, ontológico, epistemológico, cultural y civilizacional. Desde esta perspectiva entendemos como contexto, la ubicación del surgimiento de nuestra disciplina, no en un tiempo y espacio ahistórico, acultural, neutro y cuasi-platónico como lo vienen haciendo las teorías y disciplinas científicas, sino explicitando la cultura en la que se desarrolla y asimismo como ésta la gobierna y predetermina, atendiendo a la identificación de las necesidades propias de nuestro país, caracterizado por la complejidad y la multiculturalidad.[46]

Los objetivos de la Metapsicología de Contextos, nos proponen emplear una estrategia de producción de conocimiento que denominamos metaobservación, que nos obliga a someter a los planteamientos teóricos de los distintos saberes científicos y los que nosotros mismos produzcamos, a su contextualización; permitiendo que, no sólo utilicemos los conocimientos como recetas de cocina, de manera imitativa o mecánica, sólo por considerarlos universales, sino que medie una reflexión sobre su origen e implicaciones, intentando mirar desde una plataforma ubicada más allá de sus planteamientos teóricos. Intentando esclarecer quién la produce y de qué manera el conocimiento, está gobernado y predeterminado por el contexto, histórico, social, económico, cultural y civilizacional.[47] Con esto quiere decir que, para hablar de observación, hay que partir de la *manipulación de un esquema de diferencias*, pues en éste, tiene su punto de partida. Encontramos dos elementos en la observación, es necesario hacer una distinción, esto es, **contar con una diferencia** y en segundo lugar elegir un lado de la diferencia y posteriormente utilizarlo como elemento de reflexión.[48]

Toda observación supone tratar la diferencia como una unidad, sólo de esta manera se puede hacer una observación coherente, todo lo que se reflexione de un elemento deberá ser puesto en relación con los otros elementos de la diferencia para poder ser comprendido adecuadamente y ser utilizado con provecho.

46 Lara-Vargas, Jesús. Metapsicología de contextos: Algunas reflexiones filosóficas para la innovación de conceptos en Psicología. En revisión.

47 Lara, *Op .cit.*

48 Izuzquiza, I. (1990) *La sociedad sin Hombres***.** España, Anthropos.

Contexto de desarrollo inclusivo, el CDEC Chalma

Como señalamos en el CDEC Chalma atendemos a niños con NEE con y sin lesión orgánica, los que trabajan en pequeños grupos de acuerdo a su edad y/o nivel de desarrollo, en este trabajo, reportamos las actividades de inclusión en la diversidad realizadas con tres grupos.

En el anexo podemos ver la gran diversidad de los 3 grupos, en las tablas aparecen las condiciones orgánicas, del desarrollo y emocionales de los niños, las cuales son situaciones endógenas de los niños; así como los distintos contextos, que encontramos vinculados con su desarrollo. Cada una de estas condiciones y contextos, son las distintas dimensiones involucradas en su proceso de desarrollo.

1) Formado por 10 niños de entre 2 y 3 años de edad (ver en el anexo, la tabla 1), en la que se sintetizan nuestra unidad constituida por una gran diferencia, entre los niños: algunos de ellos presentan lesión neurológica, de otros se sospecha que la tiene y otros mas no la tiene. La mayoría presenta demora en el desarrollo de lenguaje, algunos de coordinación motriz, otros de socialización. Con ellos trabajaba un grupo de 5 asesoras. El propósito inicial con el grupo fue que se pudieran quedar en el salón sin la presencia de su madre, para fortalecer su independencia y la convivencia con los pares. El segundo objetivo es que dejen el pañal. Además de estimular las zonas de desarrollo próximo de cada niño, sobretodo en lenguaje.
2) Compuesto con por un grupo de 10 niños con edades entre 3 y 5 años de edad (Ver en el anexo la tabla 2), esta sintetiza la unidad formada por la diferencia, en este grupo la mayoría no presentaba lesión orgánica, salvo algunos con epilepsia, síndrome de Cruzon y uno más con desnutrición. Sin embargo, algunos de ellos presentaban acentuado a sus mamás, o graves problemas de socialización y algunos con problemas emocionales. El propósito inicial con este grupo era que se pudieran quedar en el salón sin la presencia de su madre, para fortalecer su independencia y la convivencia con los pares. Además de estimular las zonas de desarrollo próximo de cada niño. Además de estimular las zonas de desarrollo próximo de cada niño en el lenguaje y cognición. Las actividades estaban coordinadas por 5 prestadores de servicio.

3) Grupo de iniciación a la lecto-escritura, formado por 9 niños de entre 5 y 9 años (Ver en el anexo la tabla 3), también mostraba diversidad, algunos tienen problemas neurológicos, otros de salud y algunos más emocionales, los más grandes ya están integrados al sistema regular y se continua dando apoyo psco-pedagógico, para facilitar el proceso de inclusión en la escuela regular. El propósito más importante del trabajo con este grupo es atender su condición de salud, emocional y su proceso de aprendizaje partiendo del conocimiento de su cuerpo, tratando de que logren controlarlo. Este grupo era coordinado por cuatro psicólogos.

Este proceso de desarrollo multidimensional, es construido por cada niño en sus experiencia con sus familiares, pares y de más miembros de su comunidad en múltiples contextos, y que se instaura en su cuerpo, construyendo una memoria corporal, la que se forma al percibir, sentir, moverse, hablar, pensar, aprender, vivir una emoción, siempre simultáneamente. Recordemos cómo en cualquier momento, los olores, sabores, recuerdos o actitudes de los otros, nos evocan; situaciones vividas, con todos los sentidos y con todo el cuerpo. Las emociones aparecen en cada momento de nuestra vida y están entrelazadas con cualquier actividad que realizamos, de esta manera las experiencias se encarnan, lo que percibimos, aprendemos o no, se moldea a través de nuestras emociones. Si estamos de acuerdo con lo anterior es necesario construir formas de producción de conocimiento que den cuenta de ésta construcción multidimensional encarnada en el cuerpo.

Consideramos este contexto como inclusivo, porque independientemente de las condiciones y contextos de desarrollo de los niños, todos participan de las actividades programadas de acuerdo a sus zonas de desarrollo próximo en momentos individuales y otros colectivos. Es en este contexto de diversidad inclusiva que enfatizamos el trabajo con el cuerpo.

A) Importancia de una alimentación balanceada y nutritiva.

La situación política y económica presente ha construido una cultura de consumo, que se difunde seductoramente a través de los medios masivos de comunicación, que imponen formas de vestir y

de alimentarse, en general de vivir, con valores morales en donde se busca, la rapidez sobre la calidad nutritiva, porque la vida moderna transcurre vertiginosamente, se pondera la marca y posesión de artículos sobre la satisfacción de necesidades básicas como el afecto, la compañía, la atención, entre otros sentimientos.

Esta cultura moderna con sus valores éticos es transmitida también en la escuela, desde donde se selecciona y prepara a los mejores, enfatizando la importancia de ser el primero, el más eficiente, aun cuando sea necesario pasar por encima de otros, reproduciendo el sistema económico, esto es, el desarrollo a costa de otros y a consta de estados emocionales dañinos para la salud.

La vida cotidiana de la población bajo estas condiciones de vida, se caracteriza por: tener tensiones constantes, estrés, ansiedad, miedo, depresión, que llevan a situaciones como; maltrato intrafamiliar, abandono, abuso, suicidio que, como indican las estadísticas del INEGI y Secretaria de Salud y Asistencia[49], se han incrementado en los últimos años. Estos estados emocionales vividos por tiempo prolongado, propician la aparición de: fatiga crónica, dolor, indigestión, insomnio, hipertensión y trastornos cardiacos, manifestaciones corporales que, de no cambiar su forma de vida, pueden llevar a enfermedades crónico degenerativas como cáncer, diabetes y cirrosis hepáticas.

En los últimos años se han publicado textos que explican en detalle cómo ocurren estos procesos, para algunos autores esta construcción de las enfermedades es producto de la intoxicación, que se manifiesta en un Ph ácido en la sangre y los tejidos, condición que los deteriora paulatinamente.[50] Para López Ramos[51], la construcción corporal de estas patologías es social e histórica, y al mismo tiempo producto de la relación órgano- emoción.

La intención de nuestro trabajo, es orientar a las madres, para que dejen de comprar desayunos rápidos de la tienda (salchichas, jamón, yogurt, danonino, cereales, galletas, papas, leches de sabores), poco nutritivos, caros y dañinos por la gran cantidad de de azúcar refinada,

49 Citadas en López Ramos, Sergio, *El Cuerpo humano y sus vericuetos.* México, Porrúa. 2006b

50 Reid, Daniel, *El tao de la vida sana.* España, Urano. 2003

51 Consultar López, Ramos Sergio, Lo corporal y lo Psicosomático aproximaciones y Reflexiones I. México, Plaza y Valdéz, 2002ª.López, Ramos Sergio, Lo corporal y lo Psicosomático aproximaciones y Reflexiones II. México, Ediciones Sandoval, 2002b.López, Ramos Sergio, Lo corporal y lo Psicosomático aproximaciones y Reflexiones III. México, Ediciones CEAPAC, 2003.López, Ramos Sergio, Órganos, emociones y vida cotidiana. México, Los Reyes, 2006 a.López, Ramos Sergio, El Cuerpo humano y sus vericuetos. México, Porrúa. 2006b

sal y conservadores, que lejos de alimentarlos, los predisponen para enfermedades como la diabetes, cáncer y que debilitan su sistema inmunológico, sustituyéndolos por alimentos frescos como frutas, verduras y cereales preparados en casa, con avena, trigo, amaranto, cebada, endulzado con miel, además de nuez, almendras, cacahuates, que aportan grasa y proteínas que tiene alto valor alimenticio y energético además de estimular el sistema nervioso central. Bajando o eliminando el consumo de carne roja de res y cerdo e incrementando la de verduras y frutas frescas de múltiples colores. Propiciando las habilidades de autosuficiencia haciendo que los niños, preparen ensaladas y postres por sí mismos, hablándoles del valor alimenticio de lo que comen.

B) La masoterapia, terapia física e hidroterapia

Cuando los niños presentan alteraciones motrices, se realiza una evaluación neurofisiológica, para determinar las áreas especificas y el tipo de masaje muscular para mejorar su condición motriz, siempre vinculando el movimiento con un concepto, o relación específica, lo que se hace en grupo para que los niños socialicen y se apoyen mutuamente. Un caso sobresaliente fue el de Y. que pasó de llorar al acostarla en las colchonetas, a colaborar y disfrutar de su terapia, entreteniéndose primero, con el resto de los niños y participando en las canciones y actividades sensoriales de los demás.

La terapia física rápida tiene el propósito de fortalecer los músculos, equilibrio, cambios de posición y paralelamente, lograr paulatinamente el control de estados de tensión y relajación, como recursos alternativos a la tensión y violencia que algunos de los niños viven en su vida cotidiana. En las sesiones de terapia física lenta, el estado de relajación se prolonga enseñando a los niños a hacer respiraciones profundas, colocando su mano sobre el corazón y poniendo atención a los latidos cardiacos. Se estimula la tranquilidad escuchando música instrumental.

C) En casos de lesiones neurológicas severas, con atención dispersa que aún no se pueden integrar a un grupo, recurrimos a la estimulación del cruce neural que se encuentra a la altura de la primera vértebra cervical y en la última lumbar, lugar que se estimula suavemente con el dedo índice en forma circular en dirección contraria a las manecillas del reloj, consiguiendo de esa manera una relajación rápida. La estimulación vestibular, propicia la maduración neurológica,

el equilibrio, además de facilitar el desarrollo motor y cognitivo. Este se realiza sobre un rodillo cubierto de esponja y vinil, lo suficientemente alto para que las piernas y brazos de los niños acostados sobre él, no lleguen al piso. Se estimula sentado al niño, como montando un caballo, con los pies colgando, en posición prona, moviendo el rodillo lentamente, hacia adelante y hacia a tras, a la derecha o la izquierda de acuerdo a la posición del niño, atendiendo a que el niño presente las reacciones de defensa.

D) Complementamos este trabajo, proporcionándoles estimulación multi-sensorial, ésta consiste en proporcional material para que usen los distintos sentidos: oído, identificando sonido de animales, objetos, máquinas, sonido de la naturaleza, como la lluvia, el trueno, el viento etc. Olfativa: reconociendo olores de alimentos, flores, entre otros. Gustativa: con los ojos cerrados identificas, frutas, alimentos, salados dulces, ácidos, amargos y agrios. Táctil: con los ojos cerrados identificar, objetos que se encuentran en una bolsa no traslucida. Vestibular, trasladándose a lugares distantes con los ojos tapados. Poco trabajamos con el sentido de la vista, porque es el dominante en nuestra cultura.

El masaje oro facial, facilita y ejercita los músculos de la zona para la expresión del habla, las actividades grupales, propician el lenguaje, la comunicación y la socialización entre los niños, además de estimular integralmente los múltiples aspectos del, pensamiento, solución de problemas y autosuficiencia partiendo y vinculándolo con su cuerpo.

Con todo lo anterior, logramos una mejor condición de salud, fortaleza física y emocional para un mejor desarrollo de lenguaje, socialización y cognición, concretándose íntegramente en un cuerpo en desarrollo.

Resultados

Los resultados más sobresalientes con el grupo de niños de 2 a 3 años, fueron, que al final del semestre, ninguno de ellos lloraba al despedirse, ni al entrar a la tina de hidroterapia, por el contrario disfrutaban de la rutina durante la cual colaboraban, de igual manera lo hacían en terapia física, paulatinamente durante ésta y sobretodo al agregar la masoterapia permanecían acostados y quietos escuchando su corazón. La mayoría de ellos dejó el pañal y mejoraron su alimentación y en consecuencia su salud. Aunque es necesario continuar con el trabajo, porque es difícil para las madres cambiar las prácticas de

alimentación de los niños. Los niños que presentaban dificultades en su socialización, aprendieron a trabajar en la diversidad, respetando a sus compañeros y compartiendo lo que tenían, esto se ilustra en un pequeño grupo en el que trabajaban A. y E., quienes al incorporarse M. con síndrome de Down, lo aceptaron y ayudaron en las distintas actividades por realizar. Todos en general participaban de los movimientos rítmicos de las canciones que cantaban y lo hacían con gusto y entusiasmo.

En el grupo de 3 a 5 años, los que lloraban al quedarse, ya lo hacían sin llorar, uno de ellos decía a su mamá "ya vete a la panadería", en este grupo durante la terapia físico y masoterapia, incluso llegaban a dormir profundamente durante pequeños ratos, mostrando un estado de relajación profundo. Algunos de ellos tenían ya dos semestres haciendo este trabajo y en ellos se notaba más como disfrutaban de la relajación. La rutina de terapia física, además de fortalecer sus músculos, tiene la función recuperar y fortalecer su coordinación ojo-mano pie, además de su ubicación en el espacio. Lo que hacemos mediante actividades como: el arrastre, gateo y los desplazamientos, hacía el frente, atrás y de lado, o cruzando a través de objetos como un gusano de tela, ejercicios que parte de su cuerpo en relación con el entorno y son indispensables para el posterior desarrollo de la lecto-escrituta. Algunas de estas actividades no fueron desarrolladas porque las madres los colocan por comodidad en andaderas que limitan la ejercitación de éstas.

En los niños que eran testigos de Jehová, observamos que parte de su inseguridad y falta de socialización radicaba, en que no tenían la certeza de que actividades podían realizar y cuales no estaban permitidas. En un principio las madres no los dejaban participar, en actividades como escuchar música, bailar, estar en celebraciones de cumpleaños, cívicas y culturales y eran sacados de los salones. En estos casos nos fue claro como la dimensión religiosa puede alterar el desarrollo de los niños. Por tal motivo se explicó a las madres que las actividades con música y el baile, desarrollaban el ritmo corporal del niño, su lenguaje y la memoria secuencial auditiva, componentes básicos para el posterior desarrollo de la lecto-escritiura, de tal manera que poco a poco fueron permitiendo que los niños participaran en esas actividades. Al final del semestre los niños estaban integrados al

grupo y participaban tranquilamente en las actividades. Su auto estima se fortaleció tanto que se permitieron, al igual que sus compañeros, exponer su trabajo de cantos y bailes ante el pleno de la gran familia de CDEC, festejando de esta manera a sus madres y de igual forma durante la clausura de curso.

Al final de este semestre tuvimos la alegría y orgullo de graduar a 12 de los niños, que con o sin lesión orgánica, pasaban a la siguiente etapa escolar, algunos incorporándose a la escuela primaria y otros al último año de pre-escolar.

En el grupo de iniciación a la lectura, se potencializó su desarrollo académico de acuerdo a zona de desarrollo próximo. Acompañamos a las madres a exigir el lugar que los niños tiene en la primaria regular, y a enfrentar la discriminación de los padres de lo compañeros de los niños, insensibles al proceso de inclusión. El trabajo con el cuerpo les permitió mejorar su alimentación y estar más sanos y lograr momentos de relajación que les permitían descansar, para afrontar las situaciones de precariedad económica, de violencia intrafamiliar, de abandono, negligencia, descuido y hasta posible abuso que viven cotidianamente. Encontrando en el CDEC un espacio al que pertenecen, que siente suyo, que les da confort, que los incluye en un ambiente de respecto a la diversidad.

Conclusiones

El CDEC Chalma a lo largo de estos 26 años, mediante el programa de servicio social “Asesoría psicológica en el ámbito comunitario”, ha tenido como propósito enfrentar a los estudiantes en formación, a las demandas que la comunidad de Chalma les plantea, respondiendo profesionalmente dando atención a los niños con NEE y promoviendo la autogestión de las madres a través de la Asociación Civil, para tener cada vez mejores condiciones para el trabajo con sus hijos.

Como docentes incorporamos día a día las reflexiones teóricas, y los replanteamientos metodológicos y prácticos a la formación de nuestros alumnos. Forzamos la deliberación de nuestros alumnos respecto de cómo podemos entender y potencializar el desarrollo de los niños y atender las demandas de las madres. En este contexto en inevitable para nosotros, reconocer que es cada vez, más evidente la necesidad de trabajar con el cuerpo de nuestros niños, pues es en él, en el que día a día se construye multidimensinamente su memoria

corporal, quedándose encarnadas sus emociones, aprendizaje, pensamiento, distintivos de nuestra vida moderna y es indispensable incorporar estrategias psico-pedagógicas que permitan a los niños conocer su cuerpo-emoción, para que cuide de él, porque a fin de cuentas sólo tenemos uno.

Como pudimos ver en este trabajo, los niños pequeños incluso de 2 años, son capaces de someter su cuerpo y encontrar momentos de paz en medio de la modernidad, de reconocer sus emociones y encontrar con la ayuda del adulto, que lo acompaña, alternativas de bienestar y salud, para con más fortaleza enfrentar los embates del proceso de integración no solo educativa, sino social, cultural, partiendo de ámbitos que le proporcionen: seguridad, confort, pertenecía, fortaleza, componentes que consideramos imprescindibles en el para la inclusión.

Referencias

García, E. E. La integración Educativa en el aula regular principios finalidades y estrategias. México; Secretaria de Educación Pública (SEP), 2000.

Guajardo, R. ***Inclusión y democracia social.*** México; Monterrey Nuevo León, Secretaria de Educación Pública (SEP), 1999.

Kauffman, K. C. ***La educación especial en México.*** México; Secretaria de Educación Pública (SEP), 1999.

Hoffman, Lois, Paris, Scott y Hall, Elizabeth, *Psicología del Desarrollo hoy.* México, McGraw-Hill, 1995.

Izuzquiza, I. *La sociedad sin Hombres.* España, Anthropos, 1990.

Lara, Vargas Jesús. Metapsicología de contextos: Algunas reflexiones filosóficas para la innovación de conceptos en Psicología. En revisión.

López, Ramos Sergio, *Lo corporal y lo Psicosomático aproximaciones y Reflexiones I.* México, Plaza y Valdéz, 2002ª.

López, Ramos Sergio, *Lo corporal y lo Psicosomático aproximaciones y Reflexiones II.* México, Ediciones Sandoval, 2002b.

López, Ramos Sergio, *Lo corporal y lo Psicosomático aproximaciones y Reflexiones III.* México, Ediciones CEAPAC, 2003.

López, Ramos Sergio, *Órganos, emociones y vida cotidiana.* México, Los Reyes, 2006a.

López, Ramos Sergio, *El Cuerpo humano y sus vericuetos.* México, Porrúa. 2006b

Pardo, R. N. A: (2006) Consulta en línea. http//www.goecitres.com/sptl2002/inclusión.html

Reid, Daniel, *El tao de la vida sana.* España, Urano. 2003

Rosete, S. C.; Campos, H. Ma. De los A: y Herrera, S. F. Asesoría Psicológica en el ámbito comunitario. En Encalada, S. L. (Coord.) *El servicio social en la formación de estudiantes de psicología.* FES Iztacala UNAM, 2008a.

Rosete, S. C. La construcción multidimensional del cuerpo desde la metapsicología de contextos. En López R. S. (Coord.) *La construcción multidimensional de lo Corporal.* México; FES Iztacala UNAM. En prensa. 2008b.

Soto C. R. (2003) "La inclusión educativa: una tarea que le compete a todo una sociedad." En ***Actividades investigativas en educación.*** Vol. 3. No. 1. Consulta en línea. http//revista.inie.ucr.crl.articulos/1-2003/archivos/inclusión.pdt

TEMÁTICA 2

NUEVOS ENFOQUES: DIVERSIDAD/ALTERIDAD/ EXPERIENCIA/CONVERSACIÓN/ HOSPITALIDAD/CONVIVENCIA/ CONCERNIMIENTO EN LA EDUCACIÓN

María Clara de Almeida
Filipe H. Carijó.[52]

ADAPTAÇÃO PARA O TATO DE OBRAS DE ARTES PLÁSTICAS: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Resumo

Discussões a respeito da possibilidade de se dar acesso à arte a pessoas deficientes tornam-se cada vez mais numerosas nos dias de hoje. No caso da deficiência visual, observam-se diversas iniciativas, especialmente em museus e exposições, que buscam viabilizar a apreciação estética de obras de arte, em especial de artes plásticas. Esta tendência coloca o problema da natureza e da especificidade da experiência estética do deficiente visual em relação à arte. No campo das artes plásticas, o tato se destaca como o principal sentido envolvido na apreciação e produção de tais obras. O objetivo deste trabalho é, a partir de uma análise das diferentes estratégias de adaptação de obras para o tato, investigar a própria idéia de adaptação. Para isso, lançaremos mão de estudos cognitivos sobre o funcionamento do tato, examinando sua participação, suas potencialidades e seus limites. Concluímos que a maioria destas iniciativas, por se pautarem em padrões estéticos visuais, falham em produzir uma experiência dotada de sentido estético, conseguindo, na melhor das hipóteses, fornecer informação a respeito das obras. Sugerimos que o melhor caminho para a inclusão não é reproduzir, para o tato, uma estética visual, mas encorajar o desenvolvimento de uma estética tátil autônoma.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, temos visto crescer a discussão sobre a possibilidade de se dar acesso à arte a pessoas deficientes visuais, sobretudo no que diz respeito às artes plásticas (cf., por exemplo,

52 Brasil.

Hatwell, 2003). O senso comum sempre considerou que os cegos estariam restritos, pela natureza da sua deficiência, às artes da música e da literatura. Afinal, quando se trata de artes visuais (ou predominantemente visuais) como o cinema ou as artes plásticas, as obras são pensadas para um público vidente, e de fato parecem exigir a visão para sua fruição plena. Ao mesmo tempo, é notória a ausência de uma tradição de arte tátil; mesmo entre escultores cegos, por exemplo, o padrão artístico sempre foi claramente inspirado em ideais estéticos visuais (Révész, 1950).

Hoje, porém, não é raro vermos os museus realizarem exposições multi-sensoriais, trazendo obras de artistas que, num movimento francamente experimental, convidam o público a tocar as peças. Outros museus, oficinas e escolas abrem às portas aos deficientes visuais, buscando acolhê-los através das mais diferentes estratégias de adaptação para o tato de obras de arte consagradas. No que diz respeito a essas tentativas de adaptação, os curadores e professores estão divididos, assumindo ora uma postura educativa, que abdica de proporcionar aos deficientes visuais uma experiência estética, pretendendo apenas fornecer informação sobre as obras de arte, ora uma postura dita artística, que inventa estratégias na tentativa de transmitir a esse público uma verdadeira emoção estética (Hatwell, 2003). A premissa maior da posição educativa é a pura e simples impossibilidade de uma estética tátil. O tato, sentido aestético por natureza, não se prestaria a nada mais que a mera transmissão de informação. No entanto, a simples rejeição desta premissa não parece ser suficiente para uma inclusão artística verdadeira. Mesmo a postura dita artística encontra críticas, tanto no que diz respeito à sua motivação quanto aos seus métodos (Candlin (2006), por exemplo, mostra como os museus têm um ganho tanto de visibilidade quanto de financiamento ao anunciar essas exposições inclusivas). Em muitos casos, uma motivação questionável, aliada a uma desconsideração do funcionamento cognitivo próprio do tato, acaba por produzir experimentações mal-sucedidas, deixando confuso ou simplesmente insatisfeito aquele mesmo espectador que se pretendia incluir.

É preciso, portanto, se perguntar se essas iniciativas inclusivas estão sendo realizadas de maneira adequada. Afinal de contas, se os museus oferecerem aos deficientes visuais algo que eles não são capazes de compreender, a intenção inclusiva pode acabar errando o

alvo. A partir de uma análise das diferentes estratégias de adaptação de obras para o tato, investigaremos a própria idéia de adaptação. Para isso, lançaremos mão de estudos cognitivos sobre o funcionamento do tato, examinando sua participação, suas potencialidades e seus limites.

O Conceito de Experiência Estética

Quando falamos de experiência estética, corremos o risco de cair em um campo de imprecisão, visto que existem diversas formas de se entender este termo. Historiadores da arte e filósofos dividem-se entre diferentes definições do sentimento estético e da forma pela qual ele pode ser alcançado. Há, pelo menos, duas maneiras muito difundidas de se compreender a experiência estética. Uma delas, seguindo uma tradição kantiana, considera que a principal característica da experiência estética seja o sentimento do belo. Desta forma, uma boa obra de arte seria aquela que fosse bela, que despertasse sensações de beleza e harmonia no espectador. Outra enfatiza o papel do intelecto na experiência estética, ou seja, das idéias que uma pessoa pode ter a respeito de uma obra de arte. Desta forma, a experiência com a arte poderia se desenvolver de um estágio mais primitivo, em que a obra de arte interessa pelo seu tema, por aquilo que pode oferecer de prazer ao espectador, até um estágio mais avançado, em que o espectador é capaz não somente de julgar uma obra de arte dentro de uma tradição específica e histórica, mas também é capaz de entender os conceitos e valores envolvidos na avaliação de uma obra de arte. O contato contínuo com a arte é que possibilitaria um desenvolvimento estético do indivíduo (Parsons, 1987).

Para explicarmos melhor o que entendemos por experiência estética, recorreremos às idéias de John Dewey, sobre as quais ele discorre em seu livro *Art as Experience* (1934). Para ele, o conceito de experiência estética não aponta para nenhuma vivência isolada e rara, nem mesmo exige nenhuma forma de preparação especial. Dewey coloca que, na vida ordinária, vivemos situações comuns que possuem caráter estético, como por exemplo a vivência de uma tempestade, uma viagem ou a degustação de um prato delicioso. A experiência estética artística nada mais é do que uma forma mais intensa desta experiência estética primária presente em muitas experiências comuns (cf. Dewey, 1950).

Ambos os conceitos de experiência estética discutidos anteriormente se afastam profundamente daquele proposto por Dewey, na medida em que situam a arte numa espécie de nível superior da experiência, seja por considerarem que ela satisfaz a um ideal de beleza que a torna especial e rara, seja por a afastarem a tal ponto da experiência comum, que se torna necessária uma aprendizagem no campo das artes antes de se ter alguma experiência estética. Para Dewey, esse tipo de pensamento não se aplica; ao contrário, ele busca mostrar que a arte não deve estar sobre um pedestal, distante e completamente diferente da experiência cotidiana. A arte não deve estar isolada das condições humanas sob as quais foi trazida à existência e nem das conseqüências humanas que ela engendra na experiência e na vida.

É com esta idéia de experiência estética que pretendemos discutir a possibilidade de uma arte tátil. É certo que em nossa experiência comum nos deparamos com sentimentos estéticos que se relacionam com o sentido tátil. Podemos imaginar, por exemplo, o contato com o mar ou o encontro com um vento que nos coloca em um estado estético irrefutável. Assim como encontramos caráter estético ligado ao tato em nossa experiência comum, acreditamos que seja possível haver uma estética tátil na arte. Afinal, o material para uma estética tátil artística estaria dado na vida comum. Considerar que a visão é estética por excelência, enquanto o tato estaria excluído desta esfera, é uma forma de desconhecimento da potencialidade de nossos sentidos e de nossa cognição. Desde que não somos tatilmente "aleijados", qualquer um pode ter uma experiência estética tátil. Além disso, aceitar tal idéia equivocada seria desconsiderar que pessoas cegas, por exemplo, são tão capazes de ter experiências estéticas quanto qualquer um, apenas dentro de um funcionamento cognitivo diferente. Este é o primeiro passo para que a diferença possa ser tratada com seriedade e com respeito à forma de viver de cada um.

As diferentes estratégias de adaptação

Quando procuramos conhecer as formas pelas quais as inciativas inclusivas têm sido feitas, nos diferentes espaços em que se dão (museus, escolas, livros de arte), identificamos três formas básicas de apresentação das obras. Primeiramente, observamos uma forte tendência a se utilizar a técnica da alto-relevo, tanto para a reprodução de pinturas

clássicas quanto para a produção de material original, feito especialmente para o público cego. Também é comum que se exponham esculturas, tanto reproduções quanto peças originais, disponibilizando-as ao toque. Uma maneira alternativa ao alto-relevo de se adaptar pinturas para o tato é usar texturas, fazendo cada textura representar uma cor ou uma parte diferente de um mesmo objeto. Todos estas estratégias permitem que o público interaja com as obras através do tato, pretendendo dar aos cegos o mesmo acesso às obras de artes plásticas de que dispõem os videntes. A seguir, analisamos separadamente cada uma destas estratégias.

O acesso pelo alto-relevo

A primeira idéia que se tem, quando se coloca a questão de como adaptar uma pintura ou um desenho de modo a torná-los acessíveis a pessoas com deficiência visual é, talvez, a de reproduzi-los em alto-relevo. Para nós, videntes, esta solução parece natural e adequada, pois torna as formas acessíveis à ponta dos dedos. Assim, parece-nos que qualquer cego poderia aceder a elas sem dificuldades. Neste sentido, muitas estratégias de acesso se pautam no uso deste recurso.

Uma exposição com esta proposta, por exemplo, aconteceu no Tate Modern, em Londres. A exposição *Raised Awareness*, organizada por Bill Woodrow, reuniu obras de diversos artistas feitas especialmente para a exposição. As obras eram desenhos feitos a tinta, que em seguida eram reproduzidos em alto-relevo. A exposição contava, então, com obras em alto-relevo que representavam desde paisagens como uma praia, até objetos aparentemente mais acessíveis à exploração tátil, como uma mão. Era ainda possível ouvir uma gravação para cada obra, que explicava a intenção do artista (Irving, 2005). Assim, esperava-se que os cegos pudessem ter uma compreensão de obras que não eram apenas adaptações, mas se pretendiam genuinamente táteis, já que feitas especialmente para este sentido.

Numa iniciativa parecida, alguns museus reproduzem pinturas clássicas em alto-relevo, de modo que os espectadores cegos possam tocar e ter acesso a elas. De forma independente, uma artista criou um livro trazendo borboletas em alto-relevo, sobrepostas a borboletas pintadas a tinta.

Estes são apenas alguns exemplos de tentativas de dar acesso a obras de arte através do uso de relevo. Atentamos aqui para o caráter

figurativo destas obras, ou seja, para o fato de que se pretendem desenhos de objetos ou coisas concretas. Isto faz com que o desenho em relevo tenha, antes de qualquer coisa, a função específica de remeter àqueles objetos e coisas ali representados, não se tratando de traços apenas abstratos. Não podemos deixar de reconhecer que há mérito em se experimentar formas de dar acesso aos deficientes visuais a obras de arte através destas iniciativas. Estas pressupõem que o tato seja capaz de interpretar o alto-relevo. Porém, como veremos a seguir, este não parece ser o caso.

Do ponto de vista do funcionamento cognitivo do tato, as evidências se acumulam contra a possibilidade de se acessar desenhos em alto-relevo de maneira satisfatória. Lederman (1991) mostra que a percepção deste tipo de desenho através do tato geralmente é muito pobre, lenta e imprecisa, além de estar sujeita a inúmeras distorções. Alguns experimentos justificam tal afirmativa (Lederman *et al.*, 1990). Em uma primeira situação experimental, sujeitos com visão normal foram vendados e colocados para tocar desenhos em alto-relevo de objetos comuns, que na vida real possuem tamanho tal que podem ser explorados facilmente pelas mãos (por exemplo, uma cenoura seria elegível, mas um cavalo não). Os resultados mostraram que os desenhos foram identificados em apenas 33,5% das vezes. Além disso, verificou-se que os sujeitos recorriam a imagens mentais para identificar as figuras, utilizando-se de memória visual. O mesmo experimento foi repetido com pessoas cegas congênitas. Os resultados foram drasticamente piores: apenas 10,4% de acertos. Os experimentos mostraram que o reconhecimento de figuras em alto-relevo geralmente é mais bem-sucedido quando se recorre a uma espécie de tradução visual dos estímulos hápticos. Isto se coloca porque esta representação em alto-relevo dos objetos se utiliza de indicações visuais como perspectiva e sobreposição, às quais o tato não dá acesso. Somos levados a concluir que para pessoas cegas, especialmente para aquelas que nunca viram, um desenho em alto-relevo dificilmente faria sentido. Lederman *et al.* (1990) afirmam que este tipo de projeção não é natural para estas pessoas, que aprenderam a explorar hapticamente tais objetos em suas três dimensões, com livre manipulação deles no espaço. Assim, a conclusão das autoras é a de que os desenhos bidimensionais limitam o sistema háptico, cujo campo de exploração parece compreender movimentos mais complexos e características tridimensionais.

Esta característica tridimensional da esploração tátil já havia sido observada por Gibson (1962). Numa atividade experimental em que os sujeitos não podiam ver o que tinham nas mãos, foi pedido que explorassem livremente alguns objetos. Nestas circunstâncias, o pesquisador notou que alguns padrões de exploração se repetiam. Em primeiro lugar, os sujeitos tendiam a tocar os objetos com as duas mãos. Os dedos geralmente se curvavam ao redor do objeto e se moviam de maneiras complexas. Alguns destes movimentos foram registrados como mais freqüentes, como: fazer movimentos traçados com um ou mais dedos ao redor do objeto; utilizar o dedo polegar em oposição aos demais dedos; fazer movimentos para pressionar, agarrar e esfregar o objeto com os dedos. Estas observações apontam para um traço de tridimensionalidade intrínseco à própria exploração manual. A curvatura dos dedos, o uso de duas mãos para agarrar, a oposição do dedo polegar em relação aos outros, evidenciam uma busca de elementos espaciais específicos na exploração natural de objetos com as mãos.

Hatwell (2003) também comenta o uso de desenhos bidimensionais por cegos e chega a conclusões semelhantes. A autora coloca que os objetos representados em duas dimensões são bem mais parecidos com os objetos reais tais como percebidos pela visão do que como percebidos pelo tato. A própria produção de desenhos em relevo por pessoas cegas, com material apropriado, coloca em evidência algumas dificuldades deste tipo de tarefa. O controle tátil para a execução do desenho é geralmente muito pobre e a as regras de transposição de formas em três dimensões para duas dimensões também não são bem compreendidas. Comumente o desenho feito por pessoas cegas se apresenta de forma tal que todos os lados do objeto são representados ao mesmo tempo. O tato parece não aceitar esta transposição para duas dimensões à qual a visão se presta. Assim, Hatwell conclui que, mesmo que pessoas cegas possam ter acesso a figuras bidimensionais através de um aprendizado específico sobre como interpretá-las, esta não é uma tendência espontânea, e parece servir apenas como uma espécie de trabalho cognitivo, sem nenhuma referência à apreciação estética em si.

A partir destes estudos, podemos concluir que a criação ou adaptação de obras em alto-relevo não é a maneira mais apropriada de dar acesso às obras de arte aos cegos, como naturalmente se supõe. Ao

contrário, o que podemos esperar é que a obra em alto-relevo, em si mesma, cause mais confusão do que inclusão para as pessoas cegas. É provável que sem a ajuda de um guia ou sem uma explicação em braille, o acesso a tais obras se tornasse completamente inviável. A adaptação em alto-relevo não parece provocar experiência estética, porque na maioria das vezes o percebedor não é nem mesmo capaz de entender o que lhe é oferecido. Na ausência de uma explicação verbal, a adaptação em alto-relevo pode frustrar mesmo a expectativa de fornecer informação sobre a obra.

O acesso pela escultura

Escultura é, ao lado do alto-relevo, a maneira mais comum de se buscar viabilizar o acesso dos deficientes visuais. Afinal de contas, uma escultura é inegavelmente um objeto tangível. Daí a idéia de que seja um objeto artístico apreciável tanto pelo tato quanto pela visão, sem necessidade alguma de adaptação. Excetuando-se a toda a problemática em torno da preservação das peças face ao toque[53], seria, a princípio, razoável acreditar que a escultura é uma forma de arte tão tátil quanto visual. Assim, é comum vermos os museus separando peças simples para a apreciação pelo tato, não apenas reproduções, mas inclusive originais.

No entanto, apesar de parecer natural, a exposição de esculturas para a exploração pelo tato tem seus problemas. Révész (1950) foi um dos primeiros a se perguntar pela possibilidade de se apreciar tatilmente uma obra esculpida em pedra. Ele acreditou que, se o tato pudesse ter alguma participação na esfera artística, essa participação teria que ser por meio da escultura. Ainda que possamos rejeitar tal pressuposto, que permanece sem justificativa alguma, é necessário reconhecer a contribuição de Révész para o campo. Para investigar a questão, o autor preparou um experimento. O *design* é simples: Révész pede a sujeitos cegos congênitos que explorem bustos esculpidos em pedra e que relatem o que estão percebendo à medida que exploram. Ele começa por mostrar um busto do jovem Nero a um cego instruído. Após uma breve exploração háptica, o sujeito declara se tratar do busto de um homem velho, já que apenas um velho traz

53 Na verdade, essa é uma questão complexa, sendo freqüentemente levantada quando se discute a inclusão artística dos deficientes visuais (ver, a esse respeito, Candlin, 2004). O receio de que o toque danifique as peças acaba, muitas vezes, por levar os museus a reproduzirem esculturas em materiais como a borracha, por exemplo.

rugas na testa. Mas o fracasso é total: o homem retratado é Nero ainda criança, e as supostas rugas são na verdade mechas de cabelo. Outro cego recebe um busto de uma moça florentina: por causa do cabelo, arrumado de maneira diferente da usual, infere tratar-se de um busto do demônio. Um outro explora o busto de Homero, que a princípio afirma ser uma mulher; é apenas quando descobre a barba que o sujeito muda de idéia, sem nunca, porém, ser capaz de reconhecer a expressão facial. Depois, Révész pede a uma cega que explore dois bustos idênticos, a não ser pela diferença de que um é mais bem acabado que o outro; ela demonstra sua inépcia ao perceber um casal onde, na verdade, há dois homens. Os exemplos se multiplicam. Révész mostrou que o mesmo ocorria quando os sujeitos cegos eram substituídos videntes vendados. E, ainda quando os sujeitos eram escultores videntes que haviam tido contato visual prévio com os bustos, os resultados eram os mesmos. Révész concluiu (muito apressadamente, a nosso ver), que, dados os resultados de seus experimentos, o tato estava excluído da esfera estética. Ora, é claro que esta conclusão não se segue dos dados por ele levantados, visto que a escultura não é o único caminho para uma estética tátil. Seus resultados, no entanto, são bastante reveladores.

Kilgour e Lederman (2002) realizam um estudo experimental muito esclarecedor para a nossa questão. Num primeiro momento, pedem a videntes vendados que explorem com as mãos o rosto de uma outra pessoa. Em seguida, pede-se ao sujeito que explore três rostos e diga qual dos três é o mesmo que explorara na primeira parte do experimento. Quando o experimento foi realizado com rostos reais, a taxa de acerto foi alta: 78,9%. Entretanto, quando se pede aos sujeitos que realizem a mesma tarefa com máscaras de barro, idênticas aos rostos humanos no que tange à forma, mas não no que tange ao material, a taxa de acerto cai drasticamente: 58,9%.

Parece, portanto, que a escultura, que a princípio acreditaríamos ser tão apreciável pelo tato quanto pela visão, é uma forma de arte que se oferece em sua plenitude à modalidade visual. Em primeiro lugar, não podemos esquecer que as esculturas costumam ser *feitas para serem vistas*. Isto significa que, mesmo que disponibilizemos uma peça original para a exploração pelo tato, já se trata de uma espécie adaptação. Além disso, como no caso do alto-relevo, também aqui são

retirados os elementos próprios da percepção tátil: textura, temperatura, peso, etc. Hatwell (2003) comenta que cegos congênitos costumam achar estranho, em bustos, que o rosto e o cabelo tenham uma mesma textura. O fato de na escultura estarem ausentes as propriedades materiais[54] - tão próprias da percepção tátil – acaba por fazer dela um gênero no mais das vezes impenetrável para o tato, tornando questionável o seu amplo uso para a inclusão dos cegos à estética das artes plásticas.

O acesso pela textura

Aproveitar aquilo que é próprio do tato é o que buscam fazer as adaptações que se valem da textura para produzir "imagens táteis" bidimensionais. A idéia é a de que, se é possível pintar com cores, também deve ser possível "pintar" com texturas. Particularmente, deve ser possível adaptar uma pintura ao fazer uma textura diferente corresponder a cada cor.

Esta estratégia tem o mérito de buscar aquilo que o tato tem de potencialidade, mas ela também apresenta problemas. O primeiro deles é que se pode fazer a esta estratégia a mesma objeção que se fez ao alto-relevo: a transposição das três dimensões para as duas é algo estranho para o tato. A principal limitação, porém, é que neste tipo de adaptação o significado atribuído a cada textura é totalmente artificial. Assim como a temperatura da pedra esculpida não significa nada para o tato em termos estéticos, visto não possuir relação nenhuma com o objeto figurado[55], aqui também é verdade que, se a textura comparece, não traz consigo nenhum significado. É certo que as texturas possuem um sentido expressivo, tanto quanto as cores. Mas, ao fazer uma textura representar uma cor, abre-se mão desse sentido. Não é que a arte não possa convencionar significados novos. Apenas não se pode ignorar que, ao se criar um código deste tipo, produz-se uma linguagem artificial que jamais poderá ser plenamente compreendida pelos cegos, já que seu referente (a cor) está para além do campo da experiência deste público. Na melhor das hipóteses, tal estratégia pode, quando acompanhada de uma explicação verbal, fornecer informação sobre a obra em questão (aqui está o mar, aqui começa o céu).

54 É claro que a escultura possui peso, temperatura, e assim por diante. Mas estas são as propriedades materiais da pedra, e não do objeto figurado.

55 Estamos falando, é claro, de esculturas criadas para serem apreciadas visualmente.

Conclusão

As diversas iniciativas inclusivas que buscam dar acesso aos cegos a obras de arte costumam passar pelo alto-relevo e pela escultura. A impressão que temos é que, para curadores, professores e artistas, esta simulação das obras visuais aparece como o caminho natural. Vimos que, apesar desta tendência dominante, o alto-relevo e a escultura em pedra possuem um significado extremamente limitado para o tato, inclusive para os videntes. Entretanto, mesmo quando alguém discorda deste método, o mais comum é sugerir formas de adaptação que, embora a princípio pareçam levar em consideração os aspectos próprios do tato, acabam, no fundo, por repetir a fórmula: fazer de uma pintura uma pintura tátil (como quando se faz texturas diferentes corresponderem às diferentes cores), fazer de um escultura uma escultura tátil (simplificando-a de forma a torná-la acessível ao tato), e assim por diante. Ou então, numa iniciativa diferente, pede-se a crianças cegas que tirem fotografias uma das outras, para depois cheirá-las ou senti-las com as mãos. Num caso como nos outros, a iniciativa inclusiva permanece um satélite da visão. Em alguns casos, esta é mesmo a intenção declarada: De Coster e Loots (2004), ao propor uma educação artística para os cegos que seja dotada de sentido, declaram ser indispensável que se ensine a eles conceitos visuais; afinal de contas, como sabemos, a arte é um fenômeno visual (sic.). Não há dúvida de que, para compreender a história das artes visuais (não estamos nem falando de experiência estética propriamente dita), um cego congênito precisaria adquirir conceitos visuais. A questão, porém, é até que ponto um cego congênito *pode* adquirir os conceitos visuais relevantes para a arte. Explicar termos como cor, luz, brilho, olhar, matiz, entre outros, é tarefa das mais difíceis. O comum é incorrer no que os próprios cegos chamam de verbalismo, que consiste em falar sobre algo que não se compreende absolutamente, em utilizar termos vazios de significado. É o que acontece quando um cego congênito diz "vermelho". A educação "dotada de sentido" proposta por De Coster e Loots parece-nos cair muito rápido na própria ausência de sentido.

Aliás, é esse mesmo sentido que ficamos a procurar quando vemos alguém produzir uma versão em alto-relevo da Mona Lisa. Trata-se, aqui também, de uma espécie de verbalismo: damos ao cego algo que ele não é capaz de compreender. Note-se que, muito ironicamente,

esta ausência de sentido está extremamente distante da experiência estética que nos havíamos proposto a transmitir. Será que as iniciativas inclusivas se propõem a dar acesso a algo que, afinal de contas, é inacessível? Teremos, então, que dizer aos cegos que, no terreno das artes plásticas, eles devem contentar-se com uma experiência estética de segunda mão? Enquanto a inclusão artística dos deficientes visuais for pautada por adaptações, que no fundo nada mais fazem que reproduzir a visão, empobrecendo-a, a resposta parece ser "sim". Há algo de errado com a própria idéia de adaptação: é o que ela possui em comum com o verbalismo.

Não estamos propondo que se abandonem os projetos inclusivos. Pelo contrário, o objetivo deste artigo foi provocar uma reflexão crítica a fim de contribuir para o desenvolvimento de projetos que, cada vez mais, façam jus ao seu nome. Em nossa análise de algumas das iniciativas existentes, encontramos um traço comum a quase todas: a dificuldade de abrir mão de uma estética muito presa aos cânones da visão. A idéia que parece pairar no ar é que, para uma inclusão dos cegos na esfera das artes plásticas, o ideal seria importar para o domínio tátil tudo quanto já se fez de interessante no campo da visão. Nossa análise apontou para os sérios entraves que se levantam contra este projeto. Em meio à profusão de práticas inclusivas, uma proposta foi ainda pouco explorada: a de incentivar o desenvolvimento de uma estética genuinamente tátil. Este projeto, que já foi posto em movimento por artistas e estudiosos, e inclusive por oficinas de arte (onde os cegos criam as próprias peças, ao invés de recebê-las prontas), permanece ainda relativamente tímido. E, no entanto, a exploração de uma estética tátil (inclusive para a fruição dos videntes) parece-nos o melhor caminho para se realizar uma inclusão dotada de sentido.

Notas

CANDLIN, F. Don't touch! Hands off! Art, blindness and the conservation of expertise. In: Body & Society, v.10(1), 2004, pp. 71-90.

_____. Dubious inheritance of touch: art history and museum access. In: Journal of Visual Culture, v.5(2), 2006, pp. 137-154.

DE COSTER, K., LOOTS, Somewhere in between touch and vision: in search of a meaningful art education for blind individuals. In: International Journal of Art & Design Education, v.23(3), 2004, pp. 326-334.

DEWEY, J. Art as experience. New York: Perigee Books, 1934.

DEWEY, J. Aesthetic Experience as a Primary Phase and as an Artistic Development. In: The Journal of Aesthetics and Art Criticism, v.9 (1), 1950, pp. 56-58.

GIBSON, J.J.. Observations on active touch. In: Psychological Review, v.69, 1962, pp. 477-490.

HATWELL, Y. Psychologie cognitive de la cécité précoce. Paris: Dunod, 2003.

IRVING, M. Art for the Blind Becomes Reality. In: Times online, London, 13 July, 2005.
[http://www.timesonline.co.uk/ article/0,,585-1691367,00.html]

KILGOUR, A., LEDERMAN, S. Face recognition by hand. In: Perception & Psychophysics, v.64(3), 2002, pp. 339-352.

LEDERMAN, S.J. Skin and touch. In: Encyclopedia of human biology. Academic Press, v.7, 1991 51-63.

LEDERMAN, S., KLATZKY, R., CHATAWAY, C., SUMMERS, C. Visual mediation and the haptic recognition of twodimensional pictures of common objects. In: Perception & Psychophysics, v.47(1), 1991, pp. 54-64.

PARSONS, M. J. How We Understand Art: A Cognitive Development Account of Aesthetic Experience. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

REVESZ, G. Psychology and art of the blind. New York: Longmans Green, 1950.

Alfonsina Angelino M.
María Eugenia Almeida[56]

ADVERSUS DIVERSIDAD

Introducción

El presente trabajo recupera las reflexiones y producciones del equipo -del cual somos parte- del Programa de Extensión "La producción social de la discapacidad: aportes para la transformación de los significados socialmente construidos" y el Proyecto de Investigación "Políticas en discapacidad y producción de sujetos: el papel del estado", de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.

Podríamos decir, que este gran campo problemático, que llamamos "discapacidad" es territorio de preocupaciones para muchos de los que hoy estamos aquí, fuente de preguntas, dudas, búsquedas, reflexiones. Por tanto, para nosotros como equipo lo interesante de esta oportunidad es la de poder intercambiar, discutir, debatir acerca de algunas cuestiones que hemos podido pensar y que queremos poner en cuestión junto Uds. No se trata por tanto de un tema nuevo sino que nuevo es quizá el enfoque que pretendemos darle.

Aquí nos proponemos revisar críticamente la noción de diversidad y las prácticas que en ella se fundan.

A partir de revisar que la noción de diversidad, en tanto descriptiva de un cierto cúmulo de tipos posibles que puede ser muy útil en el campo de lo biológico, se intentan discutir algunas implicancias de su traslado al campo de lo social, donde su potencia reside en naturalizar cierto tipo de relaciones (entre un nosotros hegemónico y unos otros subalternos), proveyendo un marco teórico praxiológico que pretende evitar el conflicto y mantener intactas dichas relaciones.

56 Institución: Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Adversus implica ir en contra, discutir, poner en cuestión, tensionar, problematizar. I*n adversum,* quiere decir *ir hacia el lado opuesto.* Intentaremos en este trabajo ir hacia el lado opuesto del concepto de diversidad, no para cambiarlo simplemente por otro concepto que nos haga sentir más cómodos, sino discutirlo, para sumergirnos en la maraña de sentidos y disputas en que la diversidad se inscribe como descriptor de un cierto orden de cosas.

¿Por qué discutir con la diversidad?

Ricardo Forster (2005) sostiene que "hay ciertas palabras que parecen estar fuera de toda sospecha", palabras blandas, fofas, insulsas, pero a la vez densas, ambiguas, equivocas, sin referencia a argumentos, que parecieran no pertenecer al campo de disputas que implican los procesos de asignación de sentidos.

Una de esas palabras es la palabra diversidad, cuyo uso generalizado, naturalizado ha indultado, perdonado su calidad de absoluto eufemismo. Diversidad como sinónimo de discapacidad, de pobreza, de diferencia, de desigualdad. Como englobando diferencias de genero, etnia, cultura, clase social, generación, lenguaje. Diversos tiempos, diversos espacios, diversos lenguajes, diversos aprendizajes, diversos ritmos y podríamos seguir. Casi cualquier cosa podría entenderse como diversidad, casi cualquiera de nosotros podría ser diverso, pero solo *casi,* porque hay sin duda algunas diversidades más diversas si se permite el juego de palabras.

Hay algunos diversos que desearían poder cambiar su lugar con otros aunque esto no sea posible. Hay algunas diversidades que nos causan ternura, tristeza, lástima, otras que nos causan temor, miedo, hasta repulsión. Nos causan a los que no nos consideramos diversos para nada. Hay que decirlo, la diversidad es una cosa, *los diversos,* otra muy distinta. Aquí opera a nuestro entender la misma lógica de la que habla Skliar cuando analiza el "diferencialismo" como aquel proceso por el cual existe un "dedo señalador" que muestra quienes son los diferentes y en ese mismo acto los constituye como tales, inscribiendo en sujetos específicos una alteridad que los nombra y los construye como los depositarios de las marcas que lo hacen ser el diferente.

La diversidad como idea acerca de la descripción de lo que somos, como sinónimo de heterogeneidad, como reconocimiento

de la importancia de ser distintos y festejar esta diferencia, se constituye como un discurso políticamente correcto difícilmente de ser puesto en discusión. Y esta idea viene asociada a la necesidad de reconocimiento de algunos *diversos* que han estado relegados en su ser, en su participación ciudadana. Y en este sentido de la mano de políticas de estado que intentan "resarcir el daño" apostando a la inclusión de determinados sujetos o grupos que han sido objeto de discriminación o de exclusiones.

Si rastreamos un poco podríamos vincular esta noción de diversidad con las políticas de reconocimiento que en muchos casos devienen en políticas de discriminación positiva y derechos especiales[57]. Si ahondamos más aún podríamos vincularla con algunas posiciones denominadas "multiculturalistas".

La idea de una sociedad que necesariamente debe incluir a todos los que la constituyen, aceptando y respetando las diferencias que existen dentro de ella está fundada en esta idea de diversidad que pareciera solo describir desde fuera, desde arriba una comunidad que pretende ser vista como conviviendo armónicamente en un marco de diversidades sin conflictos.

> "Entendido de esa forma, el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo "esos otros" pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia "sin remedio" (Skliar–Duschatzky, 2000, p. 8)

De este modo se esencializan atributos, características, historias, formas culturales, tradiciones, visiones de determinados sujetos y grupos. Es decir se instalan particularismos que devienen en identidades fijas, estereotipadas que lejos de habilitar un diálogo entre grupos y sujetos, cosifican relaciones, estandarizan formas de integración y reproduce una forma de entender lo social.

Es decir se vuelve a instalar aquella idea de sociedad plural donde algunas minorías conviven con una mayoría a la cual deben integrarse de la mejor manera posible. Siguiendo a Briones (1998:125) podríamos afirmar que "los mecanismos metonímicos de categorización social evidencian aquí una operatoria que marca la *otredad* de algunos para diluir la pertenencia sectorial de otros grupos que se naturalizan como detentores de la identidad más inclusiva y general".

57 Esto es aquellas políticas que expresamente incluyen a otros que en apariencia estarían dentro de las mismas pero que efectivamente quedan fuera, como por ejemplo "becas para discapacitados, becas para aborígenes, cupo femenino para tal o cual participación, etc

Retomamos entonces la crítica a la noción de diversidad que hace Hommi Bhabha (1994) en relación a su uso dentro del discurso liberal para referir la importancia de las sociedades plurales y democráticas. Este autor afirma que junto con la diversidad sobreviene una "norma transparente", construida y administrada por la sociedad que "hospeda", que crea un falso consenso, una falsa convivencia, una estructura normativa que contiene a la diferencia cultural: "la universalidad, que paradójicamente permite la diversidad, enmascara las normas etnocéntricas".

Este es el contexto teórico y político en el cual se instala la idea de diversidad que hoy recorre los pasillos de las escuelas en donde a favor de esta pluralidad equilibrada y armoniosa deben "respetarse las diferencias" y "aceptar la diversidad", frases éstas que resuenan como más parecido a la corrección y proteccion de aquelllos que nombran que de aquellos que serían respetados y/ atendidos.

La pregunta sería ¿quien respeta la diferencia de quien? ¿Quién se decide finalmente a aceptar la diversidad de quien?

Muchas veces la formula del "respeto" tiene una lógica unidireccional *yo te respeto, esta institución respeta a* y está asociada más a una retórica que a una transformación de imágenes y de prácticas que verdaderamente alojen al otro en tanto singularidad. Conocemos por otro lado, múltiples situaciones donde ésta idea del respeto a secas y no como relación mutua se asocia a "integración" y se instala como contexto en donde se producen los conflictos permanentes entre mayorías y minorías.

La sospecha es inevitable… ¿no estaremos invisibilizando las relaciones de poder que inscriben asimetrías?

La discapacidad como diversidad

Pareciera que estamos (como sociedad) de acuerdo que la diferencia nos constituye como sujetos- personas- individuos, es decir, los discursos acerca de la diversidad y su riqueza, de que todos somos diferentes, de que cada uno es diferente del otro se instalan con fuerza de verdad – verdad que tranquiliza y encubre. Ahora bien, ¿qué cosas suceden, que discursos/dispositivos circulan, que mecanismos operan para que la *diversidad* se transforme en *discapacidad* y también ¿qué sucede cuando esas diversidades encubren desigualdades?

La hipótesis es que el uso naturalizado de la idea de diversidad en el campo de la discapacidad es mucho más perverso que el uso de

cualquier otra idea aún aquellas más tradicionales y conservadoras que inscriben a la misma en la visión de la tragedia personal o de la disfunción social a ser rehabilitada.

En que se sostiene esta hipótesis:

- En la ambigüedad del concepto
- En la referencia a lo natural
- En la idea de equivalencia a la que remite
- En su tranquilizadora corrección política
- En su fundamento en la idea de evidencia. (Ideología de la normalidad)

Muchos hemos escuchado y hasta repetido la frase "la diversidad es algo que nos enriquece" convencidos de que en esta idea no hay nada que explicar, que su sola enunciación contiene las respuestas a posibles preguntas por sus sentidos. Sabemos por otro lado que diversidad ha venido a reemplazar a pobreza, a desigualdad, a discapacidad. Entonces ¿qué es lo que nos enriquece? ¿A quien enriquece? Será que posibilita confirmar que la diversidad de los diversos no me incluye. ¿Será que la diversidad de los diversos justifica su distinción, expulsión, segregación, exclusión? Que dicha exclusión no me interpela porque es producto de *su* diversa diversidad.

Si nos enriquece, ¿por qué hay que atender a la diversidad? ¿Por qué necesita atención, quiénes atienden a quiénes, quiénes son los sujetos a ser atendidos?

Existe una escisión entre la idea de "diversidad" natural, enriquecedora y positiva, y una de diversidad como "necesidad" a la que hay que "atender".

La idea de atención remite a la idea de déficit y como sabemos la idea de déficit está en el centro de la idea de discapacidad. Por tanto, que llamemos discapacitados o que llamemos diversos a algunos sujetos no cambia nada. Deja intactas las representaciones acerca de ese otro como otro deficitario, porque lo que no se pone en cuestión es justamente la idea de lo deficitario.

Entonces aunque las diferencias se nos aparezcan como "naturales" (somos naturalmente mujeres o varones, argentinos, entrerrianos, etc) son construcciones. La "natural diversidad" esconde sujetos sociales que construyen sus diferencias en campos surcados de conflictos y relaciones de poder.

Es decir, los procesos de naturalización y de corrección política borran las huellas de los procesos históricos concretos de producción de diferencias.

Podríamos retomar una idea del pedagogo P Mc Laren (1994:29) para entender estos procesos de borramiento y es la idea de 'pluralismo muerto':

> "cuando el concepto de diferencia se aplica a los problemas de raza, clase, genero, edad, preferencia sexual, puede ser absorbido a lo que llamo pluralismo muerto. El pluralismo muerto es lo que mantiene a raya la necesidad de historizar la diferencia, de reconocer la producción jerárquica de sistemas de diferencia en los cuales dichas jerarquías favorecer la diferencia y de reconocer que la diferencia en una construcción social forjada en relaciones asimétricas de poder, de los intereses en conflicto y de un clima de disenso y oposición"

En relación a la idea de equivalencia que contiene la noción de diversidad hacíamos referencia más arriba a la situación de reconocimiento de la misma como aspecto objetivo de quienes somos, de necesariedad de todos los que formamos parte de la sociedad en la diversidad que nos constituye.

Ahora bien, surgiría de ello una posible relación de equivalencia entre los sujetos diversos, de intercambiabilidad, en donde no existen valoraciones positivas ni negativas hacia de la diversidad constitutiva. Y en este sentido hemos escuchado hasta el hartazgo aquellas voces que en pos de sostener el discurso transparente de la diversidad afirman que *todos somos discapacitados de algún modo*.

Pero pareciera que no todos los que "*son discapacitados de algún modo"* van a la escuela especial, o a talleres protegidos o participan de las olimpíadas especiales, o hacen equionoterapia y podríamos seguir enunciando circuitos específicos para los denominados *discapacitados* o como está de moda ahora en los ámbitos educativos *diversos.*

La pregunta se vuelve a instalar ¿qué sucede para que esta diversidad tan enriquecedora excluya a algunos *diversos* y los "incluya" en circuitos diferenciados*?*

Es aquí donde esta noción se vuelve a=oder, asimetría y desigualdad que constituyen esta forma de organización social en la que vivimos.

Por último decíamos que otro de los ejes en que se sostiene la perversidad del uso de la idea de diversidad en el campo de la discapacidad es su inscripción en el terreno de lo evidente.

En la *discapacidad*, el efecto de evidencia opera con tal fuerza a partir de la naturalización de la idea de déficit. Si el déficit es lo natural e inscripto en el cuerpo, es la marca, lo que se ve, cualquier planteo que intente ponerlo en cuestión pareciera volverse "pura ideología". El déficit, se vuelve el principio explicativo (evidente) de la *discapacidad*.

En este sentido la idea del respeto por las diferencias, por la diversidad pareciera tener una repuesta evidente y que no admite discusiones: quien se atrevería a sostener que no hay que respetar al *otro*, al que *está ahí*, delante de mí, que *es* distinto a mí, *ése/ésa* que exhibe su diferencia como una marca indeleble de su *ser*.

Es aquí donde hablamos de ideología de la normalidad que por un lado inscribe la correlación directa entre déficit y discapacidad y entre discapacidad y diversidad como evidencias imposibles de eludir.

Los invitamos a que pensemos juntos, que volvamos a pensar qué decimos cuando hablamos de *diversidad,* cuando hacemos nuestros los discursos de respeto por las diferencias, cuando nos regocijamos con la sensación de reconocimiento de *los diferentes o los diversos*, cuando nos emocionamos con las experiencias de integración educativa expuestas como bandera de corrección política, cuando festejamos la inclusión de ese *otro* a quién quizás nunca le preguntamos su deseo.

Bibliografía

ARDITI, Benjamín, (2000) "El reverso de la diferencia: identidad y política". Edit. Nueva Sociedad. Venezuela

BRIONES, Claudia. (1998) La alteridad el Cuarto Mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Ediciones del Sol. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Rosario: Cuadernos de Pedagogía, marzo-abril, pp. 34-47.

FOSTER, Ricardo (2005) "Adversus tolerancia" en VAIN, P. y ROSATO, A. (Coord.). La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Noveduc, Buenos Aires.

GEERTZ, C (1996) Los usos de la diversidad. Barcelona, Paidós

Mc LAREN, Peter (1994) "La contranarrativa, la amnesia colonial y la identidad de mestizaje: hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad postmoderna". Cuadernos de la UNER, Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná

RODRIGUEZ DE ANCA, Alejandra (2004) "Disputas acerca del discurso escolar de la diferencia" En Construcción de espacios interculturales- Raúl Díaz – Graciela Alonso. Miño y Dávila. Buenos Aires

ROSATO, Ana – ANGELINO M. Alfonsina (coords) 2008 "*Discapacidad* e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit" NOVEDUC. Bs As Argentina (En prensa agosto 2008)

Mónica Leticia Campos Bedolla[58]

LOS NIÑOS Y NIÑAS CON Y SIN DISCAPACIDAD EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN; ¿Y QUÉ CON SU SUBJETIVIDAD EN EL VÍNCULO SOCIAL CON LOS "OTROS"?

Un estereotipo del mismo orden existe también con respecto a los niños, que son objeto de prácticas discriminatorias en casi todas las sociedades. Juzgados y medidos según las normas adultas, son cogidos en falta, y es sobre esa falta que el adulto se autoriza a elaborar un estereotipo del niño, formulado esencialmente en términos negativos: un niño es todo lo que un adulto respetable no es, lo cual es casi tan absurdo como decir de un perro "que es todo lo que no es un pez" y obligarle a comportarse de la manera menos "pez" posible, por ejemplo prohibiéndole nadar.

Georges Devereux

Resumen

En el presente artículo se pretende abrir un breve espacio que haga eco a las voces de los más pequeños del proceso de integración, a los niños y niñas con o sin discapacidad.

En la dinámica de la profesionalización y de la educación encaminada a la generación de personas calificadas en términos de eficacia y eficiencia, en un marco de productividad, los niños y niñas se ven constantemente acallados y matizados por los adultos quienes disponen, desde su posición de poseedores del saber, de aquello que consideran que es necesario para que ocurra el proceso de integración. En este sentido la integración es el proceso generado desde la mirada del adulto, quien mira desde fuera, pero que difícilmente mira y escucha desde adentro, es decir no se coloca en el estar ahí, sino únicamente se asume como espectador, como el que mira, en términos

58 Miembro fundador de la Red Internacional de Investigadores sobre Integración Educativa (RIIE), profesor de Metodología de Investigación en la Universidad Contemporánea y Universidad Anáhuac Campus Querétaro.

de Derrida, al extranjero que lo visita, pero al que difícilmente le brinda la hospitalidad.

Es por esto, que en este trabajo se intenta mostrar y dar cabida a las voces y vínculos sociales que entre los niños y niñas del proceso educativo surgen.

Introducción

Normalmente, estamos acostumbrados a pensar a los niños desde diversos prejuicios, que van desde considerar que no se preguntan cosas importantes para ellos o como personas que no están preparadas para tener juicios propios.

Por ello, este artículo pretende abrir un espacio para las voces de niños y niñas con o sin discapacidad, incluidos o no en un programa de integración, y que pareciera que nadie escucha o que nadie quiere escuchar. No es un trabajo que busque la interpretación profunda, ni sistemática de esas voces, por que sería volver a mirar desde fuera y la intención es mostrar el adentro, es decir recuperar las voces silenciadas de aquellas personas que por su corta edad, pocos miran, pocos escuchan, pero de los cuales todos hablan.

La recuperación de estas voces es producto de diferentes investigaciones realizadas desde 1998 a la fecha, bajo un enfoque metodológico cualitativo, el cual ha permitido rescatar de las prácticas educativas lo que ahí se gesta y construye.

Sin duda los niños y las niñas son de los personajes más nombrados[59] en el quehacer educativo y también los más vulnerables de todo el proceso.

Constantemente escuchamos una desgastada preocupación de los adultos por lo que para ellos es “lo más conveniente y justo para los niños”. Como padres solemos decir: “es por tu bien”; en educación diríamos: “es tu derecho y te ayudará a formarte” o “es para que seas un hombre de bien”. Pero todo el discurso versa desde la mirada del adulto comprometido con estereotipos sociales, y más aún del adulto-especialista, quien se asume como poseedor de un saber que ha leído y estudiado sobre las diferentes teorías del desarrollo del niño y su aplicación pedagógica. Aquellos que por el hecho de ser mayores y

59 El término del nombrar implica el que es hablado, el que es nombrado por el otro. Cuando nombramos hablamos del otro desde nosotros y hacia el otro.

haber recorrido un largo camino, precisan poder predecir y controlar lo que al "otro" le ha de devenir, es decir, ponerse todo desde el "ideal" que como adultos hemos construido. Y es precisamente ahí donde comienza a desvanecerse el o la menor, es ahí donde la especialización y el amor propio prevalece y, generalmente, el infante como tal desaparece y se convierte en un objetivo al cual llenaremos con métodos y estrategias, y con ello, sin quererlo, se anula al sujeto que en cada niño o niña vive, es decir, se despersonaliza.

Desde luego, que esta despersonalización, este no mirar al "otro", es promovido por la dinámica de un sistema globalizador que busca la homogeneización y asimilación cultural aplicadas en las escuelas de los diversos países que han dado como resultado una trayectoria escolar caracterizada por la incesante búsqueda de métodos y estrategias que tienen que ver más con la preparación técnica- productiva (un saber hacer- desarrollo de competencias) que con el Sujeto mismo, en la esencia de su ser, de su intercambio social, cultural, en relación con los otros en su praxis y en su cotidianeidad.

En este sentido de la cultura, Comboni (2002) menciona que "la interculturalidad se analiza como una alternativa en la construcción de una comunicación educativa más fluida y simétrica que responde de manera más adecuada a la realidad profundamente heterogénea y desigual de nuestro continente, es decir, una educación enraizada en y a partir de la propia cultura, que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales diferentes". La autora refiere principalmente a la educación de pueblos indígenas, pero sin duda, que la población indígena, al igual que la población con necesidades educativas diferentes, son blanco de discursos como: "igualdad para todos", "todos somos iguales", entonces justifican: "homogenicemos e integremos"; discurso que no da cabida a la diversidad, a la interculturalidad, a la diferencia. En este vaivén moral, ético y político de los gobiernos y por ende del mundo de los adultos, la niñez no permanece pasiva, ya que ellos y ellas más allá de los modelos y paradigmas educativos que se gesten, construyen, mediante la relación con sus iguales-diferentes, su propio paradigma.

Es ahí, en esa relación cotidiana, en ese intercambio de subjetividades donde he querido poner la mirada. Así pues, en estas investigaciones y bajo la visión de lo cualitativo, he ido documentando

pequeños, pero significantes, momentos de las prácticas al interior de la escuela, y al interior del mundo infantil.

Es importante señalar que la mayor parte de las investigaciones realizadas han tenido como eje la evaluación externa del programa de integración[60], lanzado por la SEP durante el periodo 2000-2006, en los años del 2004, 2005 y 2006. Al cambio de sexenio, la evaluación del 2007 se hizo sólo trabajo de gabinete, es decir ya no se hizo investigación de campo como en los 3 años anteriores. La metodología utilizada los 3 primeros años de evaluación incluyó el levantamiento de observaciones que se centraron en niños con y sin discapacidad que estuvieran dentro del programa. Sin embargo, en el mundo infantil, sin el pre-juicio- perjuicio del adulto, la relación se da entre iguales-diferentes, por lo que no sería necesario, en determinado momento, hacer la acotación de niños con y sin discapacidad de educación regular o especial. Asimismo es importante señalar que el programa incluye, aunque en menor medida, a niños con necesidades educativas especiales sin discapacidad (léase problemas de conducta y aprendizaje), que a decir de las propias autoridades son la población más grande del sector de educación especial, y a los que menos atiende el programa. Resulta interesante tal situación, por que del discurso y resultados de la atención a niños con discapacidad, ahora se está pasando a los niños con aptitudes sobresalientes, pareciera que los que están en medio (los niños con "problemas de conducta y aprendizaje") nadie los quiere ver y cuando son vistos están fuera del campo de la educación y son referidos como producto de la situación social actual, de la desintegración familiar, de la "maldad" del mundo. Por ello en este trabajo se han recuperado algunas voces de estos niños y niñas, así como algunos dibujos de cómo miran ellos.

Metodología empleada

Siguiendo un enfoque cualitativo se emplearon diarios de campo en los cuales se hicieron registros de las observaciones en el aula y áreas comunes de la escuela, durante las sesiones de grupo con niños con y sin discapacidad incluidos en el programa. Las observaciones en aula incluyeron diálogos entre niños y niñas tanto del programa como de

60 Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE) de la subdirección de Educación Especial, SEP México.

los del sistema regular, ya que las visitas fueron a escuelas regulares llamadas "integradoras".

Las escuelas visitadas fueron, en este caso, de las ciudades de Guadalajara y Saltillo, y de la delegación Iztapalapa (Distrito Federal), en los niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Algunos referentes teóricos para orientar la escucha

Como se mencionó anteriormente, no es la prioridad de este trabajo realizar un abordaje con gran profundidad teórica, ni mucho menos dejar cerrada e inmovilizada la dinámica del lazo social con conclusiones o interpretaciones que sugieran maneras de actuar o de intervenir, sino la intención principal es dejar en un latir las voces que hacen eco de los sujetos en proceso de integración.

Cuidando no abusar de interpretaciones teóricas, se expondrán algunas de las aproximaciones teóricas que orienten la escucha de las voces de la niñez.

En cuanto al entender del Sujeto, podemos pasar desde el Sujeto de Freud hasta el sujeto llamado "mental" acuñado por las nuevas corrientes del psicoanálisis, quienes han intentado dar cuenta de un Sujeto. Por ejemplo el "sujeto mental", para Cavell (1993), "es aquel que ostenta una red particular de estados mentales interpretables que se construyen, gracias a su natural condición de ser social, a partir del contacto originario con otros seres humanos que, junto con él mismo, forman parte de un mundo compartido Desde esta perspectiva, la subjetividad no constituye un estado previo o un a priori, más bien se construye en paralelo a la noción de un otro distinto con el cual se halla en relación de observancia ante un objeto externo". Por su parte Freud trabajo más con el *aparato psíquico* y no con el sujeto portador de ese aparato. En el caso de Lacan el sujeto del psicoanálisis es el sujeto del deseo inconsciente y para Assoun: El sujeto es una función articulante que se comporta como una estructura, donde el sujeto se revela únicamente en el momento de la fractura, es decir, en la formación de síntoma, que lleva a un sujeto escindido (*spaltung*) el cual está constituido por una visión de re-flexibilidad en la que el yo se toma a sí mismo como objeto, un para - sí, y una alteridad simbólica, en una relación con el otro, con una exterioridad cuyo deseo y cuya mirada lo constituye como sujeto. Es en el síntoma donde el sujeto del inconsciente se hace visible. Kolteniuk (2004).

En esta ocasión, y tras la búsqueda de la subjetividad puesta en juego en la relación, se retomará a Assoun con este sujeto escindido y en una alteridad simbólica que se pone en juego en una relación con el otro que a través de la mirada lo constituye como sujeto.

Es así como en el escenario de la relación el niño o la niña ponen y se ponen en el terreno de la alteridad simbólica mediante la mirada puesta en el otro y que lo constituye.

Por otro lado, cuando se habla de Sujeto también se suele hablar de la conformación de una identidad y que de alguna manera se nos muestra mediante la elaboración simbólica que cada cultura construye a partir de la categorización de las personas en diferentes sexos.

No obstante esa identidad no se da como por ende, es decir*:*

> "…una identidad nunca es dada o recibida, sino que sólo se adolece el proceso fantasmático de la identificación. Se adolece por que no se pertenece. Allí se inventa un "yo" que a su vez se inventa una unidad identitaria integrada y coherente, como decía Foucault. Este yo suprime la espectralidad que "nos habita" y nos prohíbe de toda identidad, ya que su sentido de ser radica en la apropiación de atributos en la neutralización de la Otredad, en la propia mismidad. Ese aparente "yo" que se intenta asumir es una ficción; lo propio de la "identidad", es la no- apropiación que deviene de esa presencia- ausente de la Otredad en la mismidad al modo de fantasma" (Cragnolini, 2001, p. 5).

Así pues:

> "…analizar los conceptos que la mismidad utiliza para interpretar- nombrar la otredad, es encontrar las pistas de cómo ésta se ve a sí misma, pero también, nos indica cómo le gustaría verse, y este "querer verse" es una intención de verse reflejada en el espejo- pero como lo descubrió Narciso, un o mismo no puede ser su espejo-, y es por esta razón que la mismidad necesita que la otredad funcione como espejo, claro está, despojada de aquello que no hace parte del "querer verse" a sí misma" (Castiblanco, 2006).

Entonces ahí en esa dinámica de la mismidad-otredad-alteridad es donde se pone en juego la subjetividad, la cual es planteada como una estructura en permanente cambio. Es por ello que se necesita mirar esta como un sistema abierto, singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las diferentes relaciones que establece el sujeto en sus diferentes campos, de ahí su naturaleza social, por eso la oposición de individual y social en la subjetividad no tiene cabida, no hay que olvidar las palabras de Freud cuando nos dice: "La oposición

entre psicología individual y psicología social o de las masas, que a primera vista quizá nos parezca muy sustancial, pierde buena parte de su nitidez si se la considera más a fondo. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo" (Ramírez, 2007).

En el horizonte de toda experiencia humana, el otro social, cultural, siempre está presente, en donde la subjetividad se constituye en una dimensión interaccional simbólica. Cómo interpretar las caras de esta subjetividad, cómo los cambios sociales, los distintos momentos históricos que nos toca vivir a lo largo de nuestra vida tienen un efecto de producción de nuevas subjetividades, de nuevos estilos vinculares que emergen en nuestras organizaciones, nuestra cultura, nuestra cotidianeidad.

El problema se complica cuando los vínculos sociales no se pueden formar, ya que esos lugares donde la palabra podía ser escuchada, en donde el sujeto podía surgir, han ido desapareciendo, gracias a "políticas" económicas que han impuesto modos de relación mediados ya no por lo simbólico (la palabra), que de alguna manera podía agrupar, convocar a los sujetos, formas de lazo social que podía sostener subjetividades, sino por las leyes del mercado. En donde los sujetos sólo son vistos como maneras de expandir mercados, como individuos que consumen (los centros comerciales son un ejemplo de esto, en los cuales hay reuniones de gente, de masa, pero estos no pueden constituir lazos sociales fuertes).

En este momento en que la tecnificación, mercantilización y la despersonalización se hacen presentes, Derrida (2006) apunta hacia la acogida de aquél que ha de llamar extranjero, aquél al cual se le puede dar hospitalidad, como en ese intento de recuperar la relación social ya que no hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad. Este principio ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite al arribante.

La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues,

y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?» Derrida (2006). La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras.

En este sentido, y retomando todo lo anterior, se abre la escucha de las voces de los niños y niñas con y sin discapacidad al interior de la escuela y en vínculo social, mediante "audifonos" de la acogida del "otro", de ese otro que altera, pero que constituye y es constituido desde la mirada y en relación con él.

La subjetividad en las voces de los niños y niñas en proceso de integración

A) Las voces en las escuelas regulares "integradoras"

El caso de los niños con discapacidad:

En términos generales, las observaciones tanto en aula como en espacios al aire libre de escuelas integradoras, muestran que en la mayoría de los casos, no hay conductas, actitudes y acciones de rechazo hacia los niños con discapacidad por parte de los niños regulares.

Se considera importante diferenciar 2 tipos de relación entre los niños regulares y los niños con discapacidad:

*Relación asistencial-altruismo: el niño regular se muestra solidario con el discapacitado y de esta manera lo ayuda, lo apoya, lo cuida, lo protege. Esta relación implica un compromiso moral. Dentro de esta relación se identifican 2 niveles: aquéllos que son designados (niño monitor) y los que por voluntad propia ayudan al niño con discapacidad.

Esta primera relación podría ser escuchada y mirada como aquella en donde no se da la hospitalidad de la que habla Derrida, sino entra en juego el pre-juicio instalado culturalmente en el niño y del cual adolece. Se está en el terreno del "pobrecito", "del que necesita no sólo de ayuda sino del que necesita de ti", está en la dialéctica del que carece-pero al que debo tratar como un "igual". En ocasiones donde se llega a rebasar un poco el asistencialismo, se da cabida a una cierta amistad, la cual a decir por *Constante* (2006, p. 3) llega a conformar:

> "…esa comunidad de amigos de iguales, es sólo una delimitación de lo que se incluye y lo que se excluye. Es decir, la decisión entre amigos y enemigos radica en el establecimiento de una frontera ideal, impermeable, infranqueable, pero al mismo tiempo

excluyente. Hay una circunscripción, una acotación, un límite, una separación de quiénes están dentro y quiénes están fuera y en este sentido, la formación de la comunidad es la decisión sobre qué- es decir, a quiénes – se excluirá. Para ello hace falta una muy clara y distinta posición de frontera, de contorno, una demarcación idealmente perfecta".

Dentro de este punto hay que considerar que el programa de integración nacional incluye como parte de sus mecanismos de integración la participación de lo que ha llamado "niños integradores", quienes son designados y rolados por la maestra de grupo para dar apoyo a algún compañero o compañera que se encuentre en este proceso de integración. Estos niños y niñas asisten al compañero y compañera por designio no por voluntad propia.

Observación en aula donde hay un niño con parálisis cerebral (Ab) y una niña con problemas auditivos (Na).

Maestra: ¿En dónde está el aparato circulatorio?. La maestra después de esperar unos segundos a los niños, se acerca a Ab y le abre su libro en la página indicada.

Na se para y revisa el libro de Ab y se regresa a su lugar y abre su libro en la misma pág. Ab se sienta hasta delante de la penúltima fila cerca de la puerta, Na sienta en la última fila, pegada a la pared donde está la puerta, delante de ella está VE (niña regular amiga de Ab).

La maestra se acerca de nuevo con Ab a decirle lo que tiene que hacer, con Na no se acerca ni una vez, pero VE le explica a Ab lo que tiene que hacer (sin que nadie se lo pida, incluyendo a Na). Tienen que subrayar cada uno, en silencio, sobre la lectura del libro, Ab lo hace lentamente, Na también lo hace hasta que VE le consigue un marcador con Ab para que lo pueda hacer, hasta entonces Na y VE comienzan a trabajar.

VE: a Na se le perdió su marcador maestra

Maestra: haber marquen los órganos del esquema, Ab todavía subraya, Na no lo hace nadie le ha dicho qué dijo la maestra, la niña sólo ve lo que hacen los demás y cambia de hoja.

Na se levanta y le cambia la hoja del libro de Ab en donde se encuentra el aparato circulatorio en donde todos están trabajando.

Maestra: Nancy

Ella regresa a su lugar pero no tanto por lo que dijo la maestra, pues ni la volteó a ver.

Maestra: sacan la libreta de naturales

VE le explica a Na lo que la maestra dijo (sin que se lo vuelvan a pedir). La maestra se vuelve a acercarse a Ab para ver si ya acabó, pero él sigue subrayando el texto. La maestra no dice nada.

VE se para y le saca su cuaderno de ciencias naturales a Ab y le busca una hoja en donde escribir. Se lo deja encima del púpitre (sin decir nada). La maestra le habla a Na como si la niña la oyera, la niña no la ve.

Acaban de entrar tres niños de terapia de lenguaje, la maestra vuelve a acercarse a Ab para ver en qué va.
Maestra: ándale Ab
Se para VE con Ab y la maestra le pide que vaya a su lugar
Maestra : no has hecho nada verdad? (le dice a VE, sin acercarse)
Ab busca algo la maestra le pregunta
Maestra : qué buscas?
Ab: las tijeras (no lo escuchó)
La niña de atrás de Ab se para a buscar y las encuentra en el pupitre de abajo, se las enseña a Ab, pero él le dice que no, entonces algo más le dice a ella, y entonces ella abre la bolsa de lápices y le entrega la pluma azul. Eso es lo que él buscaba y la maestra no le entendió. La maestra está un poco más atrás viendo lo que pasa
Niña: ya le di la lapicera (dirigiéndose a la maestra)
Maestra: pero él dijo las tijeras
Niña : no
Maestra : ah lapicera
Maestra: Na ya terminaste? (Na está volteada y no la atiende)
Maestra: Na ya terminaste? (Na está volteada y no la atiende)
Maestra: Na ya terminaste? (Na está volteada y no la atiende)
Maestra : háblale a Na (sin dirigirse a nadie en específico sólo voltea al lugar de Na)
El niño de atrás le habla a Na y VE le pica con su dedo y Na voltea, VE le señala a la maestra, Na voltea
Maestra: termina Na
La niña se sienta pero no trabaja.
Na ya acabó de escribir las preguntas
Maestra: los que no han terminado hacen las preguntas, he Abdul y Nancy que van más atrasaditos. Haber quién le anota la tarea a Ab
Tres niñas incluyendo a VE levantan la mano pidiendo ser ellas, Na también alza la mano, la maestra designa a la niña de atrás de Ab.
La maestra deja dos tareas más, pero de manera verbal, nadie le indica a Na de ello.
Tocan el timbre y la maestra dice que van a salir por filas, primero la fila que esté más ordenada, salen los niños y al final se queda Ab, la maestra que recoge sus cosas y la niña de atrás de Ab que le ayuda con su mochila a Ab. La niña le acerca la andadera a Ab y la maestra y la niña se van detrás de él ya fuera del salón la maestra lo rebasa y se va, la niña le carga su andadera , bajando primero por las escaleras (son como 4 escalones) para dejar las mochilas, regresa por la andadera y Ab agarrado del barandal baja, ya abajo la niña le da su andadera y lo acompaña hasta la puerta de salida de la escuela.

*Relación de hospitalidad: Una relación altamente potencial en la integración, lo muestran aquellos niños que dan hospitalidad a ese extranjero -niño con discapacidad. Lo apoyan juegan con él, esta relación no está atravesada por una consigna, es más del orden de la acogida del otro, de la empatía, de sentimientos, de proximidad.

Una niña regular comenta:

"ÉL (niño con discapacidad), es mi mejor amigo, me ayuda con la tarea, me gusta jugar con él, a las atrapadas, y siempre él me alcanza más rápido, me gusta más que cuando yo lo atrapo."

"Yo lo quiero mucho, es mi mejor amigo por que me ayuda y es muy bueno conmigo" (Comentarios de una niña regular cuyo mejor amigo es un niño que usa andadera y tiene PC).

Otra niña regular dice:

"Me gustan mucho los aretes de mi amiga, ella es mi mejor amiga." (Comentario de una niña cuya amiga usa aparato auditivo).

Como se puede observar, los niños regulares dejan de percibir la discapacidad, o bien dejan de percibir lo grotesco de los aparatos auditivos para fijarse en los aretes que realzan la belleza de cualquier mujer, o bien en el gozo que produce el ser atrapado por alguien, y más ahí resaltar aquello que en lo real sería el principal impedimento del niño correr y atrapar. El niño con discapacidad, para la mirada del otro hospitalario, deja de lado la etiqueta.

Por otro lado, las observaciones efectuadas también revelan que el niño o niña con discapacidad se abre o se entrega a sus compañeros regulares, literalmente se da a querer entre sus compañeros de escuela y corresponde de manera recíproca al cariño y apoyo que le brindan el resto de sus compañeros y compañeras.

Se detectó que los niños y niñas integradas se muestran contentos y contentas de que se les preste atención y de compartir sus actividades con los y las demás.

Asimismo, entre los niños y niñas con discapacidad se da también una buena relación e inclusive, se ayudan y apoyan entre sí.

En el recreo:

Saliendo de la sesión con nosotros Ab y VE se van juntos, llegan directamente a la mesa en donde se encuentra la "tiendita" , antes de llegar ahí VE le va preguntando a Ab que va

a querer, ella se encarga de comprar todo, Ab le va indicando, ella paga y carga todas las cosas que compran. Para comer atraviesan el patio, del otro lado enfrente de donde está su salón, lo va esperando lentamente, cuando llegan a las escaleras otra niña que va con ellos toma la andadera de Ab y la carga, mientras él sube las escaleras agarrado del barandal. Cuando llegan al lugar en donde van a estar, ella encarga las cosas con la otra niña y acompaña a Ab al baño, lo espera afuera, cuando han pasado algunos minutos, la niña se asoma al baño y le grita: Ab, ya?. Cuando sale el niño ambos se van y comienzan a comer su paleta de hielo y sus chicharrones, todos permanecen parados, durante todo el recreo. En ese momento me acerco con ellos y le hago algunas preguntas a VE:

Yo: quién es tu mejor amigo o amiga?

VE: Ab

Yo: Ah, sí? Y por qué? ¿qué te gusta de él?

VE: que es muy buen amigo, siempre nos ayuda con la tarea y su mamá también nos ayuda, a veces va a la casa y nos regala ropa para mi y mis hermanos, o algunas cosas que ya no usa.

Yo: ¿qué tal se lleva Ab con todos los demás niños?

VE: bien, todos lo ayudan y juegan con él, a mi me gusta jugar con él.

Yo: ¿y a qué juegan?

VE: a las atrapadas

Yo: ¿ por qué te gusta jugar a las atrapadas?

VE: por qué es divertido y por que siempre me alcanza él más rápido, me gusta más que él me atrape que cuando yo lo atrapo. También él siempre nos compra cosas, como siempre trae más dinero.

Yo:¿ ah entonces él te invita el lunch?

VE: Sí, a veces yo también le compró cosas.

Yo: ¿ y quien le habló primero él, a quién, a ver platícame desde que él llegó?

VE: bueno cuando él llego al salón lo vimos y se sentó por donde yo estaba, y luego me dijo que si quería ser su amiga y le dije que sí, él es buena gente.

Todo el tiempo Ab sonríe ante lo que va diciendo la niña. Otros niños que están ahí con ellos también opinan

Niño: Sí es amigo de todos, a veces nos pasa las tareas por que es inteligente

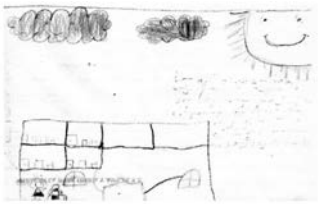
Niña: si todos jugamos a veces con él

Durante el trabajo de campo se les pidió a los niños y niñas con discapacidad que hicieran algunos dibujos en los cuales prevalecieron elementos como un entorno escolar y familiar armónico, lleno de luz, dibujaron personas, flores, etc.

En las escuelas dibujadas aparecen sus compañeros y compañeras, lo que indica lo significativo que resultan los vínculos sociales y lazos emocionales que establece con ellos y ellas.

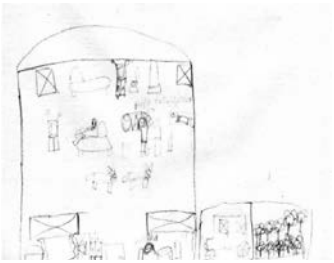
En las casas dibujadas, aparece la figura materna como una constante, así como elementos, que son motivo de alegría y/o diversión: juegos, mascotas, flores, árboles y/o televisión.

Niño con problemas motores



Las aulas no son tan significativas como son las áreas de juego del patio de la escuela. Hay armonía en el dibujo y sonrisa en el sol y las nubes.

La escuela como su casa se constituye en su hogar.



Niña con hipoacusia

El caso de los niños sin discapacidad pero con necesidades educativas especiales

Las observaciones efectuadas con los niños con NEE sin discapacidad, revelan relaciones *agresivas* – todos contra todos – y en este sentido, podemos decir que la agresión no establece distinciones, es el pan nuestro de todos los días y se ha construido como la forma cotidiana de relación.

Estos múltiples conflictos y roces causan un alboroto general. Los compañeros se divierten observando el pleito y así observamos que se ríen o estimulan las diferencias.

Cabe señalar que muchos de los niños con NEE sin discapacidad son líderes; sus conductas irrespetuosas y retadoras son emuladas por sus compañeros, haciendo a los grupos difíciles de controlar.

Durante la sesión de grupo organizada con estos niños se obtuvo lo siguiente:

Niño1: M (maestra coordinadora de la sesión) ya acabé

M1: ya acabaste? A ver, vamos a ver, pero hay que... yo no quiero niños invisibles ya está el amigo, quieres otra hoja? Otra hoja para que me dibujes al mejor amigo, yo quiero una hoja, (se empieza a oir mucho ruido, empiezan a hablar todos y el niño que entró gritando grita fuertemente, ahahahahahaha¡¡¡¡¡¡) a ver, a ver ese es tu mejor amigo? Y que está haciendo el mejor amigo?, exacto,

Niño1: maestra mi mejor amigo es invisible

M1: ya está tu mejor amigo?, (se dirige a ver el dibujo del niño que dice que su amigo es invisible y se esconde debajo de la mesa, los otros tres lo observan riendo y gritando)

M1: nos aparecimos y nos desaparecimos

Niño1: me ven ahora ya no me ven, me desaparezco por que soy invisible

…

M1: a ver estamos persiguiendo al hombre invisible. Quién quiere sentarse en el lugar del maestro?

Niño2: yo no por que apesta, jajaja

…

M1: dibujemos la escuela del niño

Niños: jajaja

M1: ok aquí ya hay una escuela, a ver cómo es esta escuela?

Niño3: Es como un castillo

M1: es como un castillo la escuela ..., qué tienen los castillos?

Niño3: momias, jajaja

M1: momias, quien vive en los castillos?
Niños: ñañañañaña, jajaja
M1: aquí está otra escuela¡¡¡¡¡¡
Niño2: ñañañañañaña
M1: esta escuela es como una cara, por qué es como una cara la escuela?
Niño2: Por que no ve
M1: esa escuela no ve, ¿por qué no ve?
Niña1: por que no tienen ojos
Niño4: maestra ésta sí tiene, son las ventanas
M1: para qué quieren las ventanas
Niña1: pa que se vea
M1: esta escuela es antigüita, cómo son las escuelas antigüitas
Niño2: feas
M1: feas son las escuelas, qué más?, las escuelas son...
Niño2: como mascotas
M1: ¿como mascotas?
Niño2: como animalillos, jajaja

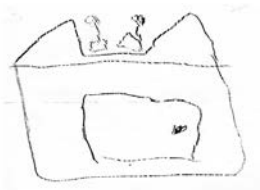
Los dibujos de los niños con NEE sin discapacidad son muy simples, como si fueran dibujos realizados por niños muy pequeños.

Sus producciones muestran un entorno escolar y familiar desolador: La escuela se dibuja vieja y fea; explican que es como un castillo, una cárcel o una cara sin ojos; en ninguno de estos dibujos se ven personas.

Se sienten atrapados y las personas no son significativas o bien desean, nulificarlas, y nulificarse ellos mismos.

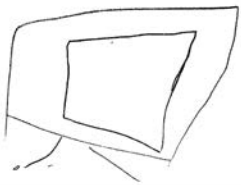
Cuando se les pidió dibujaran a sus maestros el maestro se demuestra defecando y orinando; señalan que su escritorio apesta y nadie desea ocuparlo.

Niño con NEE sin discapacidad. SU ESCUELA



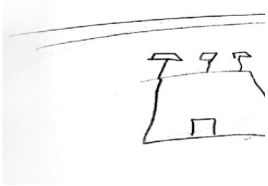
El maestro orinando **El maestro defecando**

Niño con NEE sin discapacidad **SU MEJOR AMIGO**

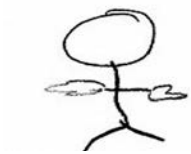


En los dibujos de sus casas, son igualmente simples; tampoco se muestran personas y no hay elementos que revelen que en ellas, se encuentren a gusto

Niño con NEE sin discapacidad **SU CASA**



Niño con NEE sin discapacidad El dibujo de sí mismo



Conclusiones

A doce años del movimiento a favor de la Integración Educativa en nuestro país, tal pareciera que el temor, el terror, la agresión o burla, se han desplazado a una imagen de desvalimiento, una especie de imagen infantil de desamparo, fragilidad o vulnerabilidad. Se enfatiza el requerimiento de "ayuda", "apoyo", "sostén". El niño con discapacidad se muestra con una insuficiencia para valerse por sí mismo, prueba de ello son los dibujos que los niños realizaron, así como la condición de desamparo que expresan los padres si ellos faltan o mueren. El término comúnmente utilizado ahora para estos niños y personas es "discapacitado", contrariamente a la intención de no aludir a una condición de ser, de totalidad. Lo anterior no queda anulado ante el reconocimiento de grandes virtudes mencionadas anteriormente.

Sin duda todo lo que los adultos expresan en voz y acto permea las interacciones entre los niños con y sin discapacidad. Los datos de las entrevistas, las observaciones en aula y en actividades al aire libre mostraron, en términos generales, que no hay conductas, actitudes y acciones de rechazo hacia los niños con discapacidad. Se observó que las relaciones de los alumnos sin discapacidad hacia los alumnos con discapacidad son de ayuda, apoyo y de hospitalidad.

Existen diferentes tipos de relación entre los niños, por un lado están los que quedan en un plano de ayuda o apoyo, pero no tienen mayor relación con los niños con discapacidad. Se pudo observar en el recreo como los niños con discapacidad suelen estar solos, comiendo su sándwich o refrigerio, deambulan solitarios entre los niños que suelen estar en pequeños grupitos, sentados, parados o corriendo.

Por otro lado, una relación altamente potencial en la integración lo muestran aquellos niños y niñas que simpatizan y eligen a un niño o niña con discapacidad para que sea su amigo, en el sentido más amplio de esta palabra, lo esperan para salir al recreo, juegan con él, andan juntos. Existe otro tipo de relación donde hay algún alumno que simpatiza con un alumno con discapacidad se hace cargo de él, lo apoya, lo cuida, juega con él, se vuelve su defensor y está al pendiente de todo lo que le concierne.

Esto ha sido identificado por educadores e inclusive lo han querido instrumentar como niño monitor. Sin embargo, esta función no siempre

resulta, según los docentes, hay niños que no pueden cumplirla, puesto que se sienten muy presionados con la misión otorgada.

La importancia de la relación entre niños no atraviesa por una consigna, es más del orden de la hospitalidad, de proj(x)imidad.

Un rubro sumamente relevante refiere a los niños con necesidades educativas especiales, sin discapacidad. Lo que abarca actualmente rezago educativo o bien, Trastorno por Déficit de Atención (TDA) y lo que tradicionalmente se clasificaba como problemas de aprendizaje, conducta y emocionales en la EE.

Como se puede observar, la necesidad de los adultos de enfrentar esto que para ellos es su labor, se va convirtiendo en una carga difícil de sopesar y más aún si se es sólo espectador, por lo que se reporta en las prácticas que los niños con NEE sin discapacidad, se han convertido en un tema acuciante, un foco rojo, una alarma tanto por la tendencia creciente, como por el sentimiento de impotencia y enojo que generan en los docentes; no pueden controlarlos, están más allá de ellos, no les funciona nada y además: *"contagian/alborotan a otros alumnos".*

Quizá si repensáramos nuestro lugar en el proceso y nos asumiéramos como parte de él, al mismo tiempo como no los únicos responsables de lo que ahí pueda o no suceder, podríamos

> …plantear la actualidad de la infancia, a partir de mantener con ella una relación viva, de transformación, de ruptura, que nos permita reflexionar no sólo sobre el valor estructurante del acontecimiento infantil, sino también sobre éste como modo original de pensamiento que no deja de interrogarnos…y entonces preguntarnos qué y por qué juega el niño? y poder decir: 'uega mientras juega' Levin (2006, p. 9).

Entonces valdría la pena entrar y formar parte de eso que el otro juega y en el cual es jugado.

Referencias

Arendt, Hannah (2001). *¿Qué es la política?* Edit. Piados, ICE/UAB, Pensamiento contemporáneo.

Castiblanco Iván (2006). ¿Quién es el otro? Recuperado el 13 de septiembre 2008. www.octoacto.org/docs/quien_es_el_otro.pdf

Cavell, Marcia. (1993). *La mente Psicoanalítica. De Freud a la filosofía*. Buenos Aires. Paidós

Comboni, Sonia. (2002) Interculturalidad, educación y política en América Latina. Historia, racismo y educación. *Revista Política y Cultura*. Número 17. UAM Xochimilco.

Constante, Alberto (2006). Derrida, memoria de la exclusión. En Revista A Parte Reí. Revista de filosofía. Número 43, Enero. Recuperado 13 Septiembre 2008. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/constante43.pdf

Cragnolini, Mónica (2001) Para una melancología de la alteridad: diseminaciones derridianas en el pensamiento nietzscheano. En *revista de la sociedad española de estudios sobre Nietzsche*. Barcelona.

Devereux, G. (1973). Ensayos de etnopsiquiatría general. Citado por Raúl R. Villamil en "Infancia y terror en la vida cotidiana". Barcelona 1972.

Dufourmantelle, Anne. (2006). Jacques Derrida. La Hospitalidad. Ediciones de la Flor. Buenos Aires, Argentina.

Gallo, Jairo. (2005). Subjetividad y vínculo social. En Antroposmoderno. Recuperado el 10 de septiembre de 2008. http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=784 .

Heller, A. (1972) Historia y vida cotidiana. Grijalbo, Barcelona-México, TRAMAS 20 • UAM-XMÉXICO. Recuperado el 12 de septiembre de 2008 http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=ARTICULO&id=1485&archivo=6-85-485phh.pdf&titulo=Infancia%20y%20terror%20en%20la%20vida%20cotidiana2003 • pp. 207-219

Kolteniuk, Miguel (Febrero de 2004) La encrucijada del sujeto. (Intento fallido de una definición del sujeto). Revista Carta Psicoanalítica. Número 4. Recuperado el 12 de septiembre de 2008. http://www.cartapsi.org/revista/no4/kolteniuk.htm

Levin, Esteban (2006). ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina

Ramírez, Jesús M. (2007). Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. En Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 9, Núm. 2. Recuperado el 12 de septiembre de 2008.

José Luis Canto Ramírez [61]

TRES ENFOQUES DISCURSIVOS EN TORNO A LA INTEGRACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Resumen

El título de este trabajo, tiene relación con algunas dificultades que se perciben en las intenciones de propiciar la integración de personas y grupos en la Diversidad. Lo que aquí se describe es un conjunto de reflexiones teóricas que han surgido a la luz de la investigación que estamos realizando en el contexto de Campeche. [62]

Algunas de las que hemos encontrado se centran en las implicaciones sociales, económicas y políticas presentes en el ámbito educativo, en el momento de operar planes y programas, esto, nos llevan al análisis de cómo debería ser esa pedagogía intercultural propuesta para personas y grupos indígenas y/o marginados; es decir qué elementos considerar para esa pertinencia social que deberá estar presente en la estructura curricular del programa educativo. Además de considerar qué debemos entender por pertinencia. Es decir comprender la congruencia entre lo que se propicie desde los procesos formativos y lo que ofrece el sector productivo para beneficio de la sociedad.

Antecedentes

El modo de producción actual, globalizador, al que se ha sometido a la sociedad en su conjunto por los países que gobiernan al mundo,[63] está teniendo repercusiones muy serias en las nuevas formas cotidianas

61 Académico de la **Unidad 041** ***María Lavalle Urbina*** de la **Universidad Pedagógica Nacional** y de la ***Escuela Superior Enfermería*** **de la Universidad Autónoma de Campeche.**

62 La investigación que estamos desarrollando se denomina: ***La Diversidad en Educación: Implicaciones de los paradigmas Multiculturalidad, Interculturalidad e Integración Educativa***, forma parte de los estudios de Doctorado en Educación, en la línea de investigación: Teoría pedagógica, Hermenéutica y Multiculturalismo, que estamos realizando en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco).

63 Los países que lo gobiernan forman parte del G-7 y la OCDE.; de manera hegemónica disponen a través de políticas económicas gran parte del futuro del resto de países.

de ver la realidad social, ha propiciado en el contexto de personas y grupos un sinfín de reacciones, diversas todas.

Es una etapa de complejidades y dificultades distintas para entenderla, además de cómo viven esta realidad social personas, familias, grupos y países; y como grupos sociales, se encuentran también en crisis de casi todo, de valores, ideas, y decisiones que permitan hacer sentir bien a la población.[64]

Una de las posibles explicaciones que permitan entender esto es la que se relaciona con la **Globalización**; su vinculación con la que heterogeneidad y diversidad de la sociedad se encuentra en la mesa de la discusión; esto debido a las consecuencias que ha traído consigo, desde las ventajas hasta las desventajas, de vivir y convivir en esta época.

Esta sociedad ha pensado que una forma de hacerle frente a lo anterior, con la intención de generar opciones *más humanas* para entender dicha complejidad que se vive -violenta y difícil -, es la inserción y puesta en marcha de un concepto en lo que hoy día se ha denominado **Diversidad**; entendida como el espacio en donde convergen personas y grupos, sin importar, raza, género, país, etnia, creencia religiosa y política, en una dinámica social que rebasa la convivencia sin fronteras.

De esta **Diversidad**, la percepción, interpretación y aplicación en contextos cotidianos que la sociedad ha tenido ha sido distinta y variada; en ella se ha identificado que existe una problemática con varias aristas; unas relacionadas con la **semántica y la conceptualización**; y otras de **aplicación**, al pretender llevarla al ámbito social y a la educación, específicamente al aula a través de la **Multiculturalidad, Interculturalidad** y de la **Integración.**

Por ello, desde el ámbito académico al intentar hacer un recuento para el análisis y estudio profundo acerca de lo que se relaciona con la **Diversidad,** lo que se ha hecho, de acuerdo con lo que se ha revisado, ésta tiene su referencia inmediata en tres elementos importantes:

a) el Multiculturalismo
b) la Interculturalidad
c) la Integración

64 Touraine ha sido determinante, cuando expone con vitalidad y dinamismo lo que percibe y observa del mundo en el que impera la incapacidad de actuar y pensar. Ver: la democracia en peligro de muerte. Entrevista a Alain Touraine. ***La Jornada*** 09 de junio 2005.

Mas aún, en dicha conceptualización, existe un debate ligado a la **Multiculturalidad,** lo cual requiere de una aclaración conceptual más amplia, o bien de una explicación de qué y cómo entender esto. [65]

Sobre todo porque aún no se acaba de entender cómo está construido el paradigma de la **Interculturalidad,** cuando en Europa se trabaja ya en cómo replantear el **Multiculturalismo,**[66] como si esta cuestión paradigmática fuera solamente producto de la acción: agregar y/o eliminar conceptos, en los que de manera general se entiende como: las formas de relación, interacción cultural e integración de las personas y grupos, a los que la sociedad ha etiquetado como *las que requieren satisfacer necesidades* sociales, además de las educativas específicas asociadas a una discapacidad o al ambiente.

Así, en el contexto latinoamericano y en México, se habla de **Diversidad** Cultural entendiendo que las interacciones sociales y humanas de los sujetos deben tener presentes elementos de diversos escenarios de la **Multiculturalidad**,[67] entre los que destacan:

El problema de los migrantes.
El rol de la mujer en la sociedad.
La aceptación de las personas con necesidades especiales.
La aceptación de los grupos étnicos.
La aceptación de los grupos sexualmente distintos.
La aceptación de los grupos minoritarios.

Para esto se han implementado programas específicos, en la sociedad a través de la educación. Aspecto que hoy día sigue generando debate, pues no solo es la discusión en sí misma, sino que de manera nebulosa aparece este mismo problema en aspectos de políticas públicas para la educación. [68]

65 Con respecto a la **semántica y conceptualización,** aspectos que van de la mano, conviene hacer indagaciones y construcciones teóricas para encontrar explicaciones que permitan entender los distintos modos y percepciones de la **Diversidad;** es decir, la **Interculturalidad** y la **Integración,** en tanto **elementos componentes,** requieren de una conceptualización para ubicar con su aplicación en los ámbitos educativos formas de apropiación.

66 Y esto se ve más complejo porque, se dice que se vive en la **Multiculturalidad**, pero no se sabe con quién se vive; no se alcanza a percibir quién es el sujeto, si tiene rostro o es la sombra de una incógnita que se tiene que adivinar. Ver: KINCHELOE, Joel L.; STEINBERG, Shirley R. ***Repensar el multiculturalismo.*** España: Octaedro, 2000, 319 pp.

67 Ver: León OLIVÉ. ***Heurística, multiculturalismo y consenso.*** Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM: México, 1999, 42 pp.

68 Entonces aún no se tiene claridad sobre qué implicaciones tienen los paradigmas de la **Multiculturalidad, Interculturalidad e Integración;** sin embargo, se percibe que de manera implícita en el discurso educativo se utilizan vinculados a **procesos** y a **políticas públicas,** sin delimitaciones ontológicas, y epistemológicas; mucho menos teóricas y prácticas. Esto lo discutimos en el Panel: ***Sujetos que hacen historia: "De la Educación Indígena a la Intercultural". Balance y Perspectivas.*** Coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, UPN-UNAM, ***e***n el marco del ***1er. Congreso Internacional de Educación,*** realizado en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, 20 de febrero de 2007.

Con la inclusión del **Multiculturalismo**, la **Interculturalidad** e **Integración**, en tanto paradigmas de la **Diversidad,**[69] se introduce además una fuerte carga **ideológico-política,** que traducidos en prácticas sociales y educativas no logran no sólo incidir en la sensibilización de las personas y grupos, sino que tampoco se sostiene, como señalamos al principio, ante la realidad por la violenta forma de vivir producida por la **Globalización** y sus efectos en la cotidianidad social. [70]

Sobre todo porque habría que entender que en los procesos cotidianos que los sujetos realizan diariamente, no hay culturas mejores ni peores;[71] cada cultura tiene formas de pensar, sentir y actuar. Son otras las percepciones, disposiciones, e intereses que aparecen y se gestan en las personas y grupos en la interacción humana, y en donde los modelos sociales para la cotidianidad son reforzados por el rol que desempeñan los medios de comunicación.

Al analizar lo que se discute en los ámbitos académicos[72] nos permite inferir que estamos ante una situación poco clara para entender: **cómo vivir en y desde la Diversidad.**[73] Al entrar al análisis y debate de ello, percibimos que las intenciones tienen distinto énfasis, sobresale interrogantes acerca de: ¿qué hacer? ¿cómo hacer? ¿por dónde empezar?, quedan al aire más aún cuando revisamos el papel que debemos realizar diversos sectores de la sociedad; la discusión se orienta hacia tres aspectos:

69 Varios son los aspectos referenciales que consideramos relevantes para comprender la educación con estos paradigmas, por lo que, es importante tener presente que la asimetría ideológica entre emisores y receptores y la percepción distinta en el intercambio simbólico, se convierte en un problema político, de poder, de lucha por ocupar espacios de emisión/recepción, por constituirse en interlocutor visible y en voz audible.

70 GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. ***Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad.*** Gedisa editorial: Barcelona, 2004, 223 pp.

71 Esto es justamente, **el punto central en el conjunto de dificultades y complicaciones** que se perciben y observan en torno a no sólo a su interpretación sino a su aplicación.

72 A propósito de haber revisado los planteamientos que acerca del sujeto en torno a la **Interculturalidad y Multiculturalidad** hace Slavoj Zizej, ver: ***Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo.*** 1998, pp. 137-188. Ver también: Héctor Díaz Polanco. ***Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia.*** Donde destaca las relaciones entre pluralidad y sociedad globalizada. El autor debate el tópico de la uniformidad cultural, concluyendo que la globalización implica mutaciones en los fundamentos teórico-políticos del liberalismo y en el comportamiento del capital frente a la diversidad. Emergen una perspectiva y una práctica (sintetizadas en el multiculturalismo) orientadas a dar un nuevo tratamiento a la esfera cultural. En donde en esta fase globalizadora se procura aprovechar la diversidad a favor de la consolidación del sistema y, específicamente de los grandes negocios corporativos.

73 Cuestión que se discutió con profundidad en el Seminario: ***Saberes, Identidades e integración de la diversidad.*** Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América latina (Appeal). Facultad de Filosofía y Letras. UNAM 24-25 de enero 2007 y además al revisar sobre todo los contenidos temáticos de foros, encuentros, reuniones y congresos de investigación educativa, de la UPN nos encontramos con que las intenciones son diversas para llegar a un punto común: **La convivencia en la Diversidad**

A) El enfoque teórico-filosófico.[74] Fundamenta la existencia del sujeto, explica la manera en que es negado, excluido y, en ese sentido, cosificado. Un sujeto que ha sido borrado y convertido en invisible del contexto geopolítico y comunitario. A partir de la búsqueda de satisfacciones a sus necesidades más apremiantes y económicas, tiene que emigrar; en dicha aventura con frecuencia fatal, debe adaptarse a otras culturas, y formas cotidianas de vivir.[75]

B) El enfoque de políticas públicas. Con énfasis en una retórica discursiva oficial, para *entender, comprender y convivir* en y con la **Diversidad.** Se promueve en espacios colectivos cotidianos e institucionales como: la familia, la escuela y la comunidad. Los medios de comunicación, -electrónicos, audiovisuales e impresos- promueven con una retórica y penetración contundente que se debe vivir en armonía social.

Es decir, en el ámbito educativo, **Multiculturalidad, Interculturalidad e Integración** en tanto paradigmas complejos de la **Diversidad,** han sido asimilados y amalgamados de diferentes formas por los distintos actores de la Pedagogía, ocasionando una dificultad no sólo semántica, sino también de aplicación. Aspectos que desde la teoría antropológica, social y que con el apoyo de la Hermenéutica, se analiza en esta investigación.

En la educación básica, se ha insertado en el currículum el concepto de **Diversidad** para entender *socialmente* que, con su interpretación, se debe fomentar algunos aspectos importantes de ésta, a través de la **educación ambiental, educación en valores, educación para la tolerancia, educación para la paz, etc.**

En esta ambigüedad, hoy día, se está transitando en los procesos educativos, tratando de ***incluir*** a veces, de ***integrar*** en otras;[76] a personas que tienen las dificultades sociales de siempre, tengan o no discapacidad: **ser aceptados en la sociedad.**

En tanto que los discursos de la modernidad y el desarrollo lograron generar un orden y un imaginario centrado en conceptos como los de **Estado-Nación, territorio e identidad nacional**. [77] Hoy estos conceptos se ven minados por afuera y por debajo: de

74 Este es un enfoque que no solamente se debate en Europa o América Latina, en México la UNAM, desarrolla actividades académicas (Dra. Griselda Gutiérrez), también está presente en la UAM, (Dr. Héctor Muñoz) y en el CIESAS, Dr. Héctor Díaz Polanco, por mencionar sólo algunos.

75 Ver: COVARRUBIAS VILLA, Francisco. ***La otredad del yo. (El hombre cosa de la sociedad capitalista),*** Ed. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca/Universidad Pedagógica Nacional: Oaxaca; 2001, Col. Teoría.

76 Términos que también han generado confusión conceptual.

77 HOPENHAYN, Martín. El reto de las identidades y la multiculturalidad. Número 0, Febrero, 2002. http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm

una parte la globalización económica y cultural borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas, mientras la diferenciación sociocultural cobra más visibilidad y voz dentro de las propias sociedades nacionales. Algunos aspectos que se encuentran inherentes a estos paradigmas, y que a su vez hacen más complejo este problema se relacionan con la interacción de la sociedad con la globalización. Con esta discusión analicemos: ¿ante quién nos encontramos? ¿qué vinculación existe entre estos paradigmas y el sujeto?

Esto en las aulas encuentra distintas percepciones y acepciones sobre todo porque la forma en que está diseñado el currículum no considera no sólo para el aprendizaje sino también para la enseñanza, la heterogeneidad de los sujetos.

Ahora, el concepto de **Diversidad** se percibe y se entiende como la forma en que actualmente se vive; en medio y llena de eventos y acontecimientos diferentes y complejos; por una parte, **la modernización y por supuesto la globalización,** han obligado a hacer ajustes a formas cotidianas de vivir para un gran número de personas, familias y grupos; a grado tal, que algunos, han tenido que transitar de un lugar a otro o bien de un país a otro, además de la reconfiguración geopolítica de países y regiones que se ha generado a partir de ello.

Por la otra, a esta **Diversidad Cultural,** teniendo como base el flujo de la información, en su interacción social y con el apoyo de la tecnología, se le ha denominado también la **Sociedad del conocimiento**, o el **Nuevo Capitalismo**,[78] donde efectivamente la **globalización** es el fundamental signo de cambio; es decir, en **un nuevo modo de producción**; el inglés es el nuevo lenguaje planetario y la educación es un cambio de escala.

Se han conformado además las hoy denominadas macroeconomías, que han desencadenado en fusiones de monopolios comerciales e incluso de integración regional política; [79] alrededor de ello, se ha afectado a personas familias, grupos y países [80] y se ha afectado

78 De estos nuevos análisis y planteamientos sociales, existe ya una cantidad considerable de información que da cuenta de ello.

79 Los **Acuerdos** y los **Tratados** comerciales, son la mejor evidencia de cómo producir para sobrevivir.

80 GEE, James Paul *et al*. (2002). ***El Nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo.*** Ediciones Pomares: Girona.

también de manera importante la economía e ingresos familiares; el desempleo ha hecho presencia y se fortalece cada día.[81]

Mientras avanza, a escala global, un *statu quo* que racionaliza económicamente por el lado del capitalismo y políticamente por el lado de las democracias formales, **adquiere mayor conflictividad el ámbito de la cultura y la identidad.**

¿Quién hace circular los signos y las sensibilidades? ¿quién impone su interpretación a los hechos? ¿quién recicla la basura mediática para convertirla en señal de identidad colectiva?

C) El enfoque actitudinal-voluntarista. Que propone un aspecto positivo e incluso temerario para percibir, comprender y compartir la convivencia desde la Diversidad. Desde las instituciones tradicionales de la sociedad: Familia, Escuela e Iglesia, conjuntamente con el papel de los medios, se pretende *crear conciencia*, de que con ser bien intencionado y estar dispuesto a la convivencia es suficiente.

De lo anterior, percibimos una distancia discursiva grande entre lo que se propone en documentos y lo que vemos en los hechos; particularmente en la realidad educativa y cotidianidad escolar, el alumno vive en desiguales circunstancias y condiciones para aprender contenidos y relacionarlos con el entorno; además de entender y comprender para estar en posibilidades más inmediatas de los denominados aprendizajes significativos.[82] Con ello, tenemos que hacer constantemente adaptaciones, no sólo de contenidos, con frecuencia de estrategias didácticas, para tener la seguridad de que realmente habrá aprendizajes.

En la escuela, concretamente en la educación superior, gran parte de este problema radica en cómo es percibido el profesor-alumno indígena cuando cursa una licenciatura por la mayoría de profesores que no lo son; con cuántos obstáculos *tiene que aprender;* a partir de que debe pensar y redactar en español.

Esta cuestión es importante porque rebasa lo educativo y nos coloca en lo epistemológico, pues se percibe una imposición de percepciones distintas de la realidad; por una parte, la occidental-hegemónica y, por la otra, el desconcierto entre lo anterior y la cosmovisión del mundo indígena.[83]

81 BECK, Ulrich. (2000). ***Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización***. Paidós: Barcelona.

82 De lo cual la psicología y la pedagogía han generado teorías y enfoques importantes; no sólo para el aprendizaje, sino también para la enseñanza.

83 Aspecto que es mencionado por Martín-Barbero, cuando señala la importancia de las diferencias en las habilidades para acceder al conocimiento. Ver: Martín-Barbero, Jesús, "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y

Para reforzar lo anterior, en el ámbito de la educación indígena, conjuntamente con los maestros de educación indígena, hemos realizado actividades casi personalizadas,[84] para la comprensión de aspectos metodológicos a realizar en la apropiación de sus conocimientos. [85]

Para aclarar en parte esto, conviene precisar que en el devenir de la Humanidad el mundo diverso está constituido por diferentes personas y grupos, contienen características biológicas, físicas, anatómicas, psicológicas y sociales propias, además de las étnicas, culturales[86] y lingüísticas[87] que generan y producen al vivir y convivir en comunidad, a esto se le conoce como Diversidad Humana y se encuentra distribuida en países, regiones y continentes.

De esta manera, el ser humano en y desde la diversidad cultural y lingüística, con la interacción social, dinámica y cambiante que establece con su entorno, tiene formas particulares de percibir el mundo y a partir de ello construir su propia percepción y conocimiento de lo que sucede. Lo cual desde luego le genera conflictos culturales,[88] esto es lógico en el estricto sentido de la explicación, pues se encuentra en medio de dos o más formas distintas de ver el mundo y del hacer cotidiano.

transversalidades". Revista Iberoamericana de Educación, Nº 32, mayo-agosto 2003, tomado de: www.campus-oei.org/revista/rie32.htm - Descargarlo en archivo PDF.

84 Una experiencia de esto, han sido las actividades realizadas con 11 profesores de la **Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para docentes del Medio Indígena (LEPEPMI'90),** que debieron presentar sus trabajos en una reunión regional de investigación educativa. Con asesorías casi individualizadas, realizaron la preparación de su información y presentar sus ponencias en: ***VII Encuentro Regional de Investigación Educativa***. realizado en Acapulco, Guerrero. México, Marzo 2003. Fueron felicitados por la disposición y dedicación que mostraron en la mesa donde trabajaron. Con frecuencia argumentaban que:…*no podrían*, *les daría pena, no se sentían seguros,* etc. Aquí aparece nuevamente el estigma de ***ser indígena.***

85 Y se refleja en casos como en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la LEPEPMI'90, donde en varias de sus Unidades en los estados del país, se imparte en español, aunque un gran porcentaje de los profesores-alumnos que asisten a cursarla son bilingües: lengua materna-español, regresan a su comunidad a propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje donde un porcentaje importante de las actividades se realizan en la lengua materna de la comunidad

86 En un sentido más amplio, la cultura se adquiere de diferentes modos, sobre todo, desde las instituciones que conforman la sociedad y de la interrelación que con ellas se establece. Al respecto podemos señalar que las teorías sociales que explican cómo está conformada la sociedad, precisan que, ésta, se constituye primordialmente por: la familia, la escuela, la iglesia y las organizaciones; en ellas, la cotidianidad y su dinámica hacen compleja la explicación de sus procesos y de la dialéctica con la que se articulan entre sí.

87 Ver: Muñoz Héctor y Pedro Lewin***. El significado de la diversidad lingüística y cultural.*** UAM-INAH. México, 1996. Pp 279-330 y declaraciones de funcionarios, ***La Jornada*** 13 de enero 2002.

88 Más que conflicto **le genera confusión**, aspecto que no alcanza a comprender del todo, sobre lo que observa del entorno del que forma parte y donde confluyen distintos grupos y etnias, además de las que la propia modernidad le ha impuesto. De acuerdo con Bonfil Batalla, tenemos diferentes connotaciones de cultura, están: la propia, ajena, impuesta, hibrida, enajenada. Ver: BONFIL BATALLA Guillermo. ***México Profundo.*** Ed. Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Primera edición, Octubre 1989. También Néstor García Canclini. ***Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.*** Grijalbo: México, 2001. 365 pp., quien también de manera implícita señala esto.

Para el caso de los grupos minoritarios, en este caso los indígenas, con una cultura propia, con una cosmovisión del mundo y de la vida; por tanto con una filosofía hacia el entorno y medio ambiente, proveedores éstos de satisfactores diversos, asumen una actitud comprensible y de respeto por ello; cuestión que es diferente en la población que constituye la sociedad occidental.[89]

Los grupos indígenas, por lo general, desarrollan una sensibilidad cosmogónica propia,[90] que se manifiesta en la cotidianidad, a través del discurso, lenguaje y medios comunicativos con los cuales se ayudan para explicar historias, cuentos y anécdotas que -incluso va de lo mítico a lo profano, presentes en ritos y ceremonias- si bien han creado para entender las percepciones de lo que observan de la naturaleza también les ayudan para confiar o para tener una actitud diferente ante ella; a la cual le han asignado el rango de protectora hasta llegar incluso, al grado de denominarle: MADRE, *quien tiene que acompañarles* en la cotidianidad de sus actividades del campo y comunitarias.

Como hemos comentado en los párrafos de arriba, nos parece que las epistemologías indígenas se explican de mejor forma, a partir de que, los indígenas, muestran una sensibilidad, filosofía y conciencia propias,[91] para entender tanto el mundo cosmogónico, como para responderse, en cierta medida, a preguntas de por qué existen en la naturaleza. Lo cual se refleja no sólo en su forma particular de pensar, sino en el conjunto de sentimientos (emociones) y comportamiento que se muestra en la cotidianidad de lo que hace.

Reflexiones finales

Con base en el análisis teórico desarrollado en esta investigación y en la construcción de explicaciones que realizamos, la prospectiva de éstos paradigmas en la sociedad actual, se encuentra interconectada a varios aspectos que es preciso señalar.

La puesta en práctica del **Multiculturalismo,** la **Interculturalidad** y la **Integración** supone una relación respetuosa entre culturas, para los estudiosos del tema, su interpretación, tiene que incluir la construcción y

89 Conformada de una manera diferente, en la cual se inserta una clase social dominante y hegemónica.

90 Que los lleva incluso a la creación de mitos y leyendas contados frecuentemente reproducidos por las personas de sus comunidades de más edad, está el caso de la cosmovisión de la naturaleza y su vinculación con el campo, especialmente la agricultura.

91 Las cuales convierte en principios morales básicos, para la conformación de su familia y que deben regir en la educación de sus hijos.

explicación del concepto "pluricultural," y debe servir para caracterizar una situación, dichos paradigmas describen, entre otras cuestiones, una relación entre culturas.

En la actualidad el problema de la aplicación de dichos paradigmas, requiere de un análisis más allá de ubicar que son valiosos *porque contribuyen a la interacción humana y a la preservación de los valores*; precisa de hacer una reflexión epistemológica que permita entender cómo es que hasta ahora se han dado cuenta - sobretodo los grupos de poder y hegemónicos de la sociedad-, que deben aplicarse y operarse en la educación básica.

Las definiciones por sí solas sobre estos paradigmas no caben en esta complejidad que se presenta en la dinámica social cotidiana, por lo cual es necesario referir y apoyarse en explicaciones teóricas de la **Multiculturalidad,** con el riesgo de encontrarnos con explicaciones circulares que hacen más compleja aún la comprensión de la **Diversidad Cultural** y esto llevado al terreno educativo implica incursionar en el de la **Interdisciplinaridad.**

Con lo anterior se está entrando al terreno de lo global, en el campo del conocimiento, es decir las explicaciones de los fenómenos sociales deben tener ya una particularidad, entenderse a partir de la utilización y apoyo de otras disciplinas de las ciencias sociales.

En varios países de América Latina incluyendo a México la influencia de dichos paradigmas en la sociedad en general y de la educación en particular, se logrará, si tomamos en cuenta una real democracia comunitaria; camino fundamental para la regeneración de procesos sociales de cambio; además de proponer una reforma constitucional para dar fin al presidencialismo; sobre todo si consideramos que el país está herido seriamente;[92] habría una participación justa equitativa e incluyente de personas y grupos, en el proyecto creíble y objetivo de Nación, ya que en palabras de Villoro: *Sólo una nueva democracia radical podría ser un camino que diera fin a la exclusión.*

Específicamente para el caso de México, tendrán que propiciarse cambios sociales importantes no sólo en lo jurídico-legal para la reforma de la Constitución, sino también en la cuestión electoral, -esto se ha planteado ya en diferentes foros sociales y académicos,- para tener

92 Esto lo planteó Villoro, en el Foro: Ejes centrales de un nuevo proyecto de nación. Una democracia comunitaria sería el camino para la regeneración de México. http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2006_758.html, 12-X-2006)

una legitimidad distinta y no cuestionada de nuestros gobernantes. Esto daría respuesta satisfactoria a los derechos de los pueblos indígenas, al establecer la garantía de un Estado Multicultural.

Recordemos que el mal de la sociedad actual es la **segregación** de los pueblos indígenas, de los pobres, de los diferentes y el remedio es avanzar hacia la construcción de una nueva Nación que logre vencer los peligros fáciles y avanzar hacia un nuevo proyecto.

Lo anterior se refuerza con lo que Lorenzo Meyer señala: *La alternativa, la única posible, es abrir el camino para terminar con las formas de exclusión, hay que hacer camino, sin prisa, pero sin pausa, hacia la paulatina reconstrucción de una nación dañada, desde el pueblo real, no el representado por los congresos, y desde la izquierda entendida como no dominación.*[93]

Y se refleja en que gran parte de la población en México que padece pobreza, así, los dejados fuera de la economía intentan emigrar a otro país, generalmente a Estados Unidos o incluso a Canadá y con ello, se corre el riesgo de la desaparición paulatina de comunidades indígenas. Por ello en los distintos sectores de la sociedad y en especial en el educativo, tendrá que haber una revaloración acerca del papel que desempeñan quienes tienen la responsabilidad en la toma de decisiones para los destinos de la educación en el país, pues no habrá proyecto de nación que funcione si su futuro no depende de una educación de calidad. Cuestión que se ha planteado y se ha demandado tanto por la sociedad civil como por el magisterio de manera reiterativa.

Con la actual forma de dependencia económica, principalmente de Estados Unidos, y con las escasas posibilidades de fuentes de producción y de trabajo, un gran número de habitantes se encuentra en condiciones de desempleo. Es grave la situación nacional, y ante ello obliga a compatriotas a tomar decisiones temerarias, emigrar hacia el Norte. El riesgo que se corre con ello es la extinción de grupos étnicos y comunidades, principalmente las indígenas. (Ídem).

Por ello, lo que han planteado, intelectuales, académicos, gobiernos, la sociedad civil e instancias internacionales como la UNESCO, acerca del **futuro de la Educación** en contextos multiculturales, forma parte de discursos educativos y se encuentra en la mesa de las propuestas, en

93 ***Una democracia comunitaria sería el camino para la regeneración de México. http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2006_758.html, 12-X-2006)***

los ***Acuerdos***, ***Convenios***, ***Declaraciones*** y ***Conferencias*** que de manera sistemática se convocan y en las que se firman compromisos, y en donde sus avances y logros, son paupérrimos y desiguales entre los países involucrados.

A pesar de ello, no debemos dejar de señalar que tenemos que apostarle a una educación democrática y comprometida con la sociedad que favorezca procesos de **Justicia Libertad,** y **Tolerancia**, con sentido humanista e incluyente.

Estos son los aspectos sensibles de la **Multiculturalidad, Interculturalidad e Integración** y deben estar considerados en procesos educativos para propiciar, la educación para el futuro, donde la política, la incertidumbre, la modernidad y la creatividad, son elementos clave para afrontar adversidades, además de reconceptualizar una nueva noción de cultura.

Sin embargo, hasta el momento, varios de los aspectos que hemos mencionado líneas arriba, son solamente retórica encubierta de utopías que los gobiernos ofrecen a personas y grupos marginados, pues con intenciones de incluir en su proyecto de país a los grupos étnicos e indígenas, se ha quedado solamente en eso: en mera retórica.

Por esto, los paradigmas de la **Multiculturalidad, Interculturalidad** e **Intercultural**, se encuentran en la encrucijada de la sociedad, al no saber qué hacer ante los embates de la globalización, su inserción forzada en el currículum, ha provocado confusiones más de las que ya se tienen con respecto a no saber con exactitud qué hacer con los problemas que le *generan* a la sociedad los diferentes grupos, los cuales de diferentes formas han reclamado desde siempre, su inclusión en el proyecto de Nación.

La sociedad actual está viviendo el tránsito de un paradigma a otro sobre la concepción del mundo. Sin embargo, La *vieja racionalidad* determinista y disciplinar se resiste a dejar de fraccionar los hechos y los fenómenos de la realidad. Los sectores especializados se encierran en su propia fortaleza y se consideran invulnerables. Esta visión del mundo, persiste en cuantificar los saberes y las acciones sociales a través de la pluridisciplinariedad y multidisciplinariedad, lo cual complica la percepción que se tenga de la realidad y de la sociedad.

Referencias

BECK, Ulrich. (2000). ***Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización.*** Paidós: Barcelona.

BONFIL BATALLA Guillermo. ***México Profundo.*** Ed. Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Primera edición, Octubre 1989.

COVARRUBIAS VILLA, Francisco. ***La otredad del yo. (El hombre cosa de la sociedad capitalista),*** Ed. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca/Universidad Pedagógica Nacional: Oaxaca; 2001, Col. Teoría.

DÍAZ POLANCO Héctor. ***Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia.*** DÍAZ-POLANCO, Héctor. (2006). ***Elogio de la diversidad, Globalización, Multiculturalismo y Etnofagia.*** México: Siglo XXI Primera edición.

GARCÍA CANCLINI. Néstor ***Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.*** Grijalbo: México, 2001. 365 pp., quien también de manera implícita señala esto.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. ***Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad.*** Gedisa editorial: Barcelona, 2004, 223 pp.

GEE, James Paul, *et al*. (2002). ***El Nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo.*** Ediciones Pomares: Girona.

KINCHELOE, Joel L.; STEINBERG, Shirley R. ***Repensar el multiculturalismo.*** España: Octaedro, 2000, 319 pp.

MUÑOZ Héctor y Pedro Lewin. ***El significado de la diversidad lingüística y cultural.*** UAM-INAH. México, 1996, pp 279-330 y declaraciones de funcionarios, *La Jornada* 13 de enero 2002.

OLIVÉ, León ***Heurística, multiculturalismo y consenso.*** Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM: México, 1999, 42 pp.

PANEL: ***Sujetos que hacen historia: "De la Educación Indígena a la Intercultural". Balance y Perspectivas.*** Coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, UPN-UNAM, en el marco del *1er. Congreso Internacional de Educación,* realizado en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, 20 de febrero de 2007.

SEMINARIO: ***Saberes, Identidades e integración de la diversidad.*** Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América latina (Appeal). Facultad de Filosofía y Letras. UNAM 24-25 de enero 2007

ZIZEJ, Slavoj ***Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo.*** 1998, pp. 137-188.

Hemeroteca

Entrevista a Alain Touraine. ***La Jornada*** 09 de junio 2005

Internet

HOPENHAYN, Martín. ***El reto de las identidades y la multiculturalidad*** Número 0, Febrero, 2002. http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm

MARTÍN-BARBERO, Jesús, ***"Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". R***evista Iberoamericana de Educación, Nº 32, mayo-agosto 2003, tomado de: www.campus-oei.org/revista/rie32.htm - Descargarlo en archivo PDF.

María Eugenia Espinoza Téllez[94]

PROCESO FORMATIVO Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIMENSIÓN IDENTITARIA EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISIBLE Y EVIDENTE SCDVE

Yo no sé por qué les dicen minusválidos,
les deberían decir másválidos,
porque ellos hacen cosas más difíciles que yo...
Luis Fer, 11 años; abril 2007

El encuentro con la complejidad en la vida, la multiculturalidad, los valores y colores de cada sujeto con los que me he topado en mi existencia, me llevan hoy a abrir la puerta por el sendero de una nueva experiencia… El camino se hace al andar, los caminantes enriquecemos… los amantes nos dejamos a nosotros mismos…y sueños construimos con el otro… Cada uno es una huella, cada estela una parte de ella… lo innombrable está presente y se graba en la piel, en la existencia…más allá de hoy, hacia la eternidad

Una pregunta construida de investigación, nace de una toma de distancia de los eventos cotidianos, como un espejo de las cuestiones profundas sobre la existencia, que dan fe de la interacción con la sociedad y de la construcción de un sujeto que surge como producto de ello (De Gaulejac, 2002)95. Interrogarse acerca del proceso formativo que realizan cada uno de sus miembros, y especialmente de aquellos que con su discapacidad visible y evidente (DVE) subrayan la diferencia y su tratamiento social; nos enfoca a visualizar cómo las aspiraciones, deseos, valores heredados y transmitidos influyen en la constitución de dimensiones identitarias que permiten o no enfrentarse a lo cotidiano. Además de permitir la participación

94 México DF

95 De Gaulejac, V. (2002). La implicación del investigador, seminario-taller. Grupo de investigación. México, Universidad Pedagógica Nacional.

en los espacios de convivencia, productividad y transformación que se incluyen en la realización de un proyecto de vida.

La pregunta subraya la discapacidad, frente a la escuela y sociedad normalizadota; formadora y deformadora a la vez. Sin culpar a nadie, ni a nada, sólo con el ánimo de tener una toma de conciencia; se pretende aquí, reflexionar en el camino hacia la autonomización, que significa autorizarse a ejercer un proyecto de vida individual o social. Cualquiera puede ser discapacitado ante la vida, ante la imposibilidad de autorizarse a participar, a escribir, a pensar, a crear, es decir a transformarse o cuestionarse a sí mismo y a los paradigmas planteados. O en razón de la necesidad de reproducir[96] modelos aquí y allá, porque en la escuela generalmente se aprende y hace lo que le dicen a uno, y así se generan los *habitus* y poco la acción de discernir lo que le pertenece a uno.

Cuántas veces se produce en la escuela un sujeto discapacitado social, influido por la confrontación de circunstancias, por la herencia cultural-mestiza, en donde desde casa, familia y escuela se da o quita valor al otro, por ser indígena, extranjero, pobre, rico, hombre o mujer. Por la carrera frente a un mundo hipermoderno, admirable y superior, pero aplastante a la vez. El encierro en lo propio impide re-valorar la diversidad enriquecerse de ella; en su lugar, se plantea como un problema porque “no hay tiempo para detenerse”, porque significa un tiempo de retraso, y no se ve como una ganancia para que todos aprendan de todos.

He aquí, lo que esta investigadora descubre en parte motivada por su propio caminar por la sociedad, entre dispositivos homogeneizantes, normalizadores, que en el discurso más que en las prácticas han enfatizado en tema de la diferencia y creatividad, muchas de las veces, para discapacitar. Como ejemplo… De la infancia… el recuerdo vago y alejado de una puericultista convencida de su rol, con la vieja consigna interiorizada, ya que “había que aprender a valerse de la mano derecha como todo el mundo. ¡Así se aprende!…” (Aunque ya se hablaba de ello, los zurdos eran difícilmente aceptados aún a principios de los 60). Años más tarde, en la escuela secundaria: ¡aún era posible expulsar a una alumna del “taller de corte y confección” por los

96 Bordieu Cit en DE GAULEJAC, V. 1999. L’histoire en heritage. Roman familial et trajectorie sociale. Paris : Desclée de Brouwer. Sociologíe clinique.

mismos motivos! La profesora se preguntaba seriamente “cómo iba a enseñar a un zurdo a coser con el hilo y aguja”. ¡En los años 80, lo que aún se pensaba de un ciego o un semiparalítico en silla de ruedas; donde la discapacidad es más visible y evidente, es que ellos deberían asistir a las escuelas especiales!

Hoy en el año 2008, parecería que ya eso no es así, los niños ciegos o paralíticos están en las escuelas regulares. Pero, ¿basta con eso para que se vea la convivencia con estos sujetos como una oportunidad de aprender? Si aún el profesor se pregunta ¿Cómo le voy a hacer?, porque aún parece un problema. Y no se diga de los casos en que no hay discapacidad visible, pero que es evidente que el niño tiene una dificultad. Hoy por hoy maestros y directivos aún piensan que es mejor enviar a ese niño a otra escuela, o a su casa, porque “con él no se puede”, y los padres aún piensan que enviándolo a la escuela será la mejor solución para que le “arreglen a su hijo”.

Si las pequeñas diferencias hoy parecen superadas para dar derecho de entrada al sujeto en algún lugar, la discapacidad visible y evidente (DVE) aún sigue produciendo preguntas en el tratamiento, la preguntarse cómo puede ser visto, valorado, hasta dónde puede ser exigido el sujeto. Por más que muchos hayan mostrado con sus historias de vida que lograron escapar a su manera, con rebeldía y decisión, de las viejas prácticas de segregación y exclusión[97], mostrando no ser “discapacitados”, sino gente común; y aunque muchos han seguido ese camino al pie de la letra, constituyendo con ello un modelo distinto, mostrando una dimensión identitaria de sujeto con discapacidad visible y evidente (SCDVE) que puede y sabe insertarse en los espacios de convivencia, productividad, en la constitución de un entorno familiar propio.

Otros aún han seguido el viejo camino de la exclusión, asumiendo la discapacidad, se dicen y reconocen discapacitados, porque se le ha hecho ver que por tener una discapacidad deben estar lugares distintos y aparentemente así lo aceptan. En parte por los programas de ayuda, en parte por la difusión en los medios, parecería que hoy se da reconocimiento a las personas con discapacidad llamándoseles *“discapacitados”,* haciendo un lugar para ellos en los espacios sociales, dando una credencial y un presupuesto mediante ayudas (bastante

97 PONIATOWSKA, Elena; BRIMMER, Gabriela. (1979). Gaby Brimmer. México: Grijalbo

reducidas) que si bien son una ganancia, no son todo lo que se requiere para que pudieran alcanzar lugares menos aislados en la sociedad.

Porque "*discapacitado*" es aquel que no puede, que no está capacitado para algo. Y el sujeto con discapacidad (SCD) no es precisamente "*discapacitado"*, sino alguien que aún con su discapacidad y mediante ciertas "estrategias de compensación",[98] puede valerse por si mismo para estar en el mundo de exigencias sociales: es decir, desarrollar de la misma manera que otros competencias que le van a permitir convivir, ser, aprender; para saber desempeñarse frente al mundo social y productivo.

Los estigmas corresponden a un tiempo y un lugar social, donde atravesados por un discurso, ideales y mandatos, los sujetos pueden decidir continuar o romper con ellos. Las cosas hoy, que casi terminamos la primera década del segundo milenio, son seguramente distintas a las de los años setenta, por lo que la investigadora buscó indagar cómo hicieron algunos SCDVE, que hoy se encuentran insertos en lugares sociales para todos, (realizan su proyecto individual, social, familiar, con cierta autonomía) para posicionarse frente a las formas a veces estigmatizadas en que la sociedad aún los mira. Relaciones influidas por la visibilidad y evidencia de su discapacidad, en donde sabemos que ésta no es la determinante última de su dimensión identitaria; sino la significación de ese estado, de esa imagen de sí mismo, mediante la interacción de sus condiciones sociohistóricas, psíquicas, existenciales frente a las cuales el sujeto decide construirse (De Gaulejac, 1999)[99].

Cualquier sujeto es influido por los valores, mandatos, condiciones en las que le tocó vivir, al mismo tiempo decide si preservarlos o romper con ellos; el proceso es similar en el caso de cualquier sujeto, con o sin discapacidad. Frecuentemente por la forma en que se les nombra, por lo que se espera de ellos, o por los mensajes conscientes o inconscientes que reciben los SCD, o por las supuestas ayudas, los SCDVE reciben mensajes de la representación que de ellos se hacen y son influenciados en la constitución de su identidad. Frente a la mirada de los otros, no solamente tendrían que tomar decisiones para autodeterminarse; sino en un proceso

98 COCHET, H. (2002). Complexité en formation. Défi…diversité… dérivé. Paris: L'Harmattan

99 DE GAULEJAC, Vincent. (1999). El irreductible social y el irreductible psíquico. Conferencia transcrita.

más profundo, para desarrollar sus capacidades resilientes, de donde lograrán obtener la fuerza para hacer cosas de manera distinta a como indica un viejo orden de exclusión, y más aún para decidir a mostrarse a si mismos y a la sociedad que las más de las veces son capaces de ocupar lugares de acceso para todos; y finalmente, que se puede aprender de ellos en la interacción de cómo aprenden, de cómo tratarlos, no como héroes, sino como sujetos.

Desde la mirada de Foucault[100], para intentar comprender cómo se transforman y generan nuevos posicionamientos sociales a través de un proceso histórico, habrá que considerar tres aspectos fundamentales en los dispositivos sociales: las prácticas, los discursos y los espacios. Como *discurso,* durante más de quince años, mucho se ha dicho sobre integración e inclusión educativa, pero será necesario de dar cuenta de ¿cuánto se ha logrado? Es evidente que hay una transición, pero no un cambio total; aún no se han podido llegar a acuerdos universales para nombrar al SCD, ya que aún se le dice de muchas formas (sujeto con capacidades diferentes, con necesidades especiales, discapacitado), en un afán de subrayar al sujeto y no al objeto (cuerpo disfuncional o incompleto), de disminuir distancias entre lo que evoca la diferencia y lo que realmente afecta a veces se niega decir a las cosas por su nombre. Sin que por esto sea peyorativo. El ciego es invidente, no “cieguito”, el paralítico no es “enfermito”, pero tampoco ellos tienen capacidades diferentes, son las mismas capacidades (e incapacidades) de todos, mismas que se pueden desarrollar con ayuda de algunas estrategias de compensación; se vive con una discapacidad y por fortuna hoy por hoy existen medios para acompañar esas características singulares. Parece un tema discutido, pero aún hay confusión principalmente en el voix populi y en los medios, que las más de las veces des-informan. ¿Está realmente superado el paradigma de la normalización? La idea es caminar hacia delante y no detenerse tanto en mirar atrás.

Como *práctica*, cada vez son más las historias de vida (vistas en películas, libros o cotidianidad); de sujetos que muestran cómo se enfrentaron a la mirada de la sociedad, algunos de ellos como Gaby, quienes dejaron huella. Hay evidencia de que SCDVE como ella, con su actitud y rebeldía fracturaron las viejas formas, métodos y gestiones

100 FOUCAULT, M.(2000). Los anormales. México: Fondo de cultura económica.

instrumentales, para transitar hacia una nueva generación. Así hoy vemos cada vez más a estas personas en los espacios públicos, ejerciendo un rol laboral- social, en la vida cotidiana pública productiva o de convivencia. Aunque también en el extremo, a veces se muestran algunas imágenes difundidas por los medios, que tienden a distorsionar las situaciones reales.

Lo importante aquí es mirar de qué manera estos sujetos lograron visualizarse y consolidarse, traspasando viejas imágenes que cierran su mundo de acción; y encontrar para aprender, qué situaciones y aspectos fueron las que favorecieron que en ellos naciera la fuerza para sobreponerse, o simplemente para mirar más allá de un punto pequeño, hacia el horizonte que significa imaginarse en el mundo de todos y visualizar un proyecto individual o de vida para llevarlo a su realización. Es decir cómo lograron encontrar las condiciones de posibilidad que les permitieron sentirse con el mejor derecho de alcanzar los mismos lugares y condiciones que todos.

Como *espacios*, aunque se está caminando en ganar consideraciones no sólo en cuanto a lo físico, sino en lo productivo, comunicativo, afectivo y lúdico en la sociedad; aún "hace falta camino al andar" No sólo se trata de abordar las barreras arquitectónicas (que subsisten en las viejas construcciones y que en ciertos lugares aún no se modifican[101]). El tema mayor en cuanto a los espacios, es el verdadero lugar que ocupa el SCDVE, mismo que se ha ganado en los discursos, pero también en las prácticas sociales. Las industrias cumplen sus cuotas de empleo de SCD, pero no en todos los casos los SCD desempeñan los cargos para los que fueron contratados, ni interactúan con el resto de la población, ni tienen oportunidad de ascender como todos (profesionistas, técnicos especializados), en su mayoría aún son empleados en puestos menores o de poca importancia, aún se preserva el estigma de la compasión. Aunque existen casos todavía muy aislados de SCD que ejercen su profesión, la tasa es muy baja, principalmente porque aún existe temor a confiar en que son capaces de realizar las tareas encomendadas con buena calidad. Como sociedad aún nos queda mucho por aprender, y como sujetos ellos tienen mucho que enseñar.

101 Ejemplo de ello es la UPN, en donde a pesar de que existe un movimiento importante de personas que trabajan en pro de las prácticas discursivas la discapacidad, aún no se han podido hacer rampas, dado no se puede modificar la estructura arquitectónica del edificio debido a que es considerado una obra de arte.

En los dispositivos sociales (desde la escuela, salud, economía), todavía no se rompe con suficiente fuerza la mirada de que ese sujeto bajo condiciones o estrategias de compensación, puede aprender, compartir y desempeñarse en esos lugares de la manera requerida. Será necesario re- pensar cómo deberán ser ejercidas de manera diferenciada las condiciones de ayuda, en correspondencia al tipo de discapacidad, para que realmente se planteen como dispositivos de compensación de lo que cada uno necesita para salir adelante.

Entrelazando las ideas de Foucault y De Gaulejac, habrá que pensar en que para transitar hacia la construcción de un "caminamiento" nuevo en la constitución de un sujeto social distinto, ya sea con o sin discapacidad visible y evidente, habrá que considerar la manera en que la sociedad está mirando a cada uno de ellos, cómo genera dispositivos para acogerlos, y cómo esta mirada produce un efecto en el nacimiento de una dimensión identitaria de los sujetos. Es decir, que éste no *nace o se vuelve discapacitado; ni se está discapacitado* por el hecho de tener una discapacidad más visible y más evidente que la de los demás. Sino que lo que discapacita, es la forma en que se le mira e interpreta, por los aspectos que enfatizan la diferencia.

Desde el psicoanálisis, mirar al otro produce un reflejo, y esta mirada a su vez alimenta la imagen de sí (psíquica) en tanto que se le mira de forma ideal, el sujeto construye una dimensión identitaria de si, muy acorde a lo que es y a lo que se espera que sea en forma individual y social. En tanto que SCD, este reflejo de dos vías: -social y psíquica- en la primera vía, si es influenciado por representaciones, valores, mandatos, ideales estigmatizados, producen y transmiten un ideal de imposibilidad o por el contrario, de posibilidad ante la adversidad ("tu no tienes otra opción mas que estar discapacitado"; o "tu eres y puedes ser como los demás, aunque tengas esta discapacidad"). Y la segunda que toca a lo psíquico, en donde los miedos, angustias más profundas (relacionadas con la pérdida, compasión, imposibilidad o con la posibilidad) pueden llevar al sujeto a desarrollar sus capacidades resilientes, en el sentido en que lo propone Cyrulnik , (2004)[102] o a constituir una pobre imagen de si.

102 Que es la posibilidad de salir delante a pesar de la adversidad, partir de los recursos más residuales de la persona. Cfr. CYRULNIK, Boris (2004). Parler D´amour au bord du gouffre. Paris: Odile Jacob.

Ante ello, Cochet[103], influido por Morín, refiere la complejidad en la que el sujeto se constituye, en donde los lugares de formación (familia, escuela) son fundamentales, pero también lo son los lugares de la auto y la ecoformación[104], en donde pensamiento y acción ligan el saber, hacer, cultura y acción, para transformar esta experiencia en ciencia y saber. Lo que ayuda a explicar por qué algunos sujetos han logrado escaparse y han provocado fisurar los ideales estigmatizados y lugares limitantes. Visualiza a la discapacidad como un reto situacional pragmático[105], en donde se debe estar atento al pensamiento, pero sobre todo a enriquecer y cultivar las representaciones. Su definición de discapacidad plantea un cambio de mirada que va de la incapacidad presumiblemente objetiva, hacia el proyecto establecido, (proyecto de acción del sistema presumiblemente discapacitado). Propone que el sujeto puede estructurar estrategias de compensación frente a las situaciones reencontradas en torno a su discapacidad.

Para Marcuse, la instancia fundamental de formación de la conciencia humana está en la niñez, al interior de la familia; en esta etapa el hombre adquiere sus categorías normativas, y todo su marco de referencia para enfrentar el mundo. Las necesidades del hombre, así como sus anhelos, sueños y valores, han sido producidas por la sociedad, por lo que ella misma es responsable de la alienación de la conciencia (del hombre moderno), lo que genera que el hombre se inserte en una la lucha de tensiones contra su absorción en la unidimensionalidad predominante. Derrotar las viejas ideas, da la posibilidad de cambiar desde adentro y por tanto de trascender el *statu quo*[106].

Desde la reflexión de estos tres autores, el sujeto se constituye como tal en una lucha constante de tensiones complejas entre ideales, valores que se viven en la sociedad y que son transmitidas en forma de representaciones por sus familias. La discapacidad así puede ser interpretada desde una mirada funcional o pragmática, en torno al proyecto que se pueda construir con respecto sujeto. Así, en parte la familia y en

103 COCHET, H. (2002). Complexité en formation. Défi…diversité… dérivé. Paris : L'Harmattan. proposer une formation à la Pensée Complexe ou à l'Intelligence… comment conjoindre, dans la pensée et dans l'action, complexité et formation, formation de la complexité et complexité de la formation?

104 Écoformation éducation à l'environnement, au raptor au monde. Formation par le monde, par le choses. Dictionnaire français Reverso. Formación por el mundo, por las cosas formación de la complejidad y la complejidad de la formación

105 Ya que él mismo es ciego desde los 22 años de edad

106 http://es.wikipedia.org/wiki/Herbert_Marcuse

parte la sociedad y sus sistemas educativos podrán ser los que impulsen a crear proyectos para estos sujetos, los cuales o bien los piensen de manera inclusiva o bien los mantengan al margen aún dentro de sus espacios para todos.

Ya en el reciente "Foro internacional sobre inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación Ciudad de México" (2008)[107], se reiteró que es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: 1) acceso, 2) procesos y 3) resultados. Anuncia que la educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual, para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes. Lo cual supone desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad. Sin embargo, el discurso no es suficiente para transformar las prácticas; ya que también se requiere educar a la sociedad, a sus actores, y en la vida cotidiana, en la escuela de la vida, para que puedan visualizar la experiencia como un aprendizaje y enriquecimiento para todos (ecoformación). En donde el sentido de que el sujeto esté inserto en un lugar como la escuela va más allá de lo académico, porque se trata de que se puedan descubrir en conjunto los alcances de cada uno, y de dimensionar desde ahí un proyecto de vida de todo aquel que pase por ahí. Lo más importante que debe aprender la sociedad, es que dejar los lugares especiales y transitar hacia los lugares para todos es aprender a convivir, a ser, a hacer y obtener una experiencia de aprendizaje de la interacción con los SCD, o de cualquier diferencia, y fundamentalmente aprender a evocar aquello de lo que éste es capaz desde las potencialidades resilientes.

De los entrevistados, SCDVE, que se han hecho un lugar entre los demás para insertarse y participar en los lugares para todos, en proyectos sociales; que han llegado a visualizar y poner en práctica un proyecto propio. Se observa que lograron sentirse iguales que los demás gracias a la mirada "de otro", de alguien que estuvo presente y que le ayudó a construir andamiajes para vivirse con la misma posibilidad. Se observa que han logrado ciertos niveles de autónomía y emancipación, incluso, algunos no sólo ven por sí mismos, sino por su familia. Son personas que están buscando su realización personal a

107 Foro internacional sobre inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación Ciudad de México, 7, 8 y 9 de octubre de 2008

través del trabajo, de la convivencia social, que se han casado, tienen hijos, que insertos en el mundo social participan de los proyectos familiares y comunitarios. A veces ellos mismos olvidan, o hacen olvidar a los otros su discapacidad, sin negarla, pero se desempeñan de manera que no están centrados en ella.

Muchos de ellos, "Sujetos" con mayúscula, han desarrollado un sentido de participación consciente y critica ante la sociedad, sobrepasando la postura del sufrimiento y trauma personal; para acceder a la de una participación madura y reflexiva que responde y se adecúa al orden de la sociedad moderna. Ahí estuvieron presentes sus padres, o alguna persona cercana que se entregó creyendo, esperando de ellos lo mejor, sin dudar por fuera, aunque la duda quisiese entrar por dentro. Anteponiendo la certeza de que este SCD no tenía por que dejar de ser lo que otros pueden ser, o de hacer lo que es posible para todos, o de saber lo que es conocimiento para cualquiera.

La coincidencia en los relatos de vida exploradas fue que todos fueron sostenidos psíquicamente por alguien, en el estilo del "holding" que menciona Bick[108]; se vieron envueltos por el acompañamiento de alguien más que si creyó que eran capaces de salir adelante con esas capacidades residuales. Y pese a la adversidad, ese alguien evocó en ellos esa fuerza resiliente, creyó y no se fragilizó ante la mirada de los demás, o ante su opinión estigmatizada. Estos acompañantes que dieron envoltura psíquica, contribuyeron a tender puentes en el pasaje entre constituirse como discapacitados o como sujetos con discapacidad.

A través de sus actos, de sus palabras, de su acompañamiento; mismos que no precisamente fueron siempre de compasión o de ayuda que sustituye el esfuerzo. Ellos fueron siempre vistos por estas personas como cualquier otro. Sin dejar de saber que tenían una discapacidad, fueron exigidos en igualdad de circunstancias que entre sus pares. Así, fueron colocados en igualdad de circunstancias, y sabiendo que les costaría más hacer el esfuerzo para valerse por sí mismos, parecería que la consideración no existió. En la vida cotidiana debían valerse por sí mismos, desplazarse por las calles solos, realizar tareas de vida práctica, (lavar su ropa, trastes, tender su cama, realizar tareas). Ellos relatan el sentimiento

108 Roger Willoughby (2002) Miedo Y Temblor: El Trabajo Temprano De Esther Bick, En Contexto. PSICOANÁLISIS HOY Rev Chil Psicoanal 2002; Vol 19 (2): 150 – 154 en http://www.willoughby.ie/pubs/Miedo%20y%20temblor.pdf

de haberse desempeñado frente a los demás en igualdad de circunstancias desde pequeños. Acompañantes que ante la queja o el dolor del SCD, respondieron siempre con firmeza y sin doblarse, para mostrar esa doble actitud que Aucouturier llama de "envoltura maternante y autoridad estructurante"[109]

Así, lograron inclusive reponerse a la duda, al cuestionamiento de quienes por herencia social dudaron de su posibilidad, de su capacidad para alir adelante, inclusive encontrando fuerza en ello, para mostrarse a si mismos y a ellos de lo que si eran capaces. Hoy por hoy, son sujetos que se mueven en el mundo de los demás, de entre los que la autora conoció y entrevistó: psicólogos, periodistas, relatores, pedagogos, arquitectos, auxiliares contables, administradores, educadores, deportistas y entrenadores. Muchos de ellos además madres o padres de familia, que se conducen en transporte público o en su propio vehículo. La mayoría, planteándose las mismas encrucijadas que cada uno de nosotros nos planteamos en la vida cotidiana, para subsistir en el mundo hipermoderno, frente a la economía de un mundo globalizado. A su vez, la mayoría participa de la dinámica de competitividad en la que todos nos vemos insertos hoy, por tanto, han desarrollado sus competencias para ser, hacer, saber de la misma manera que otros. Ellos han dejado de buscar la compasión y se ocupan de sus propios proyectos la más de las veces individuales, pero muchos de ellos tienen en común que además han buscado participar en una búsqueda por difundir la imagen de sí mismos, en tanto que SCD con capacidades no sobresalientes, sino con capacidad de estar en el mundo para convivir y para transformarlo.

Son sujetos que han dejado de pelear por ser reconocidos como diferentes, sujetos que han buscado ser iguales, para desempeñase entre los demás y a la altura de los demás. Ellos saben que esto les toma quizás más tiempo, por aquellas circunstancias que los hacen buscar una compensación; pero a su vez toman sus precauciones, "se toman su tiempo" y acuden con todo lo que son. Muchos de ellos saben que detrás de su participación está el doble esfuerzo, pero no pierden tiempo buscando ser reconocidos en ello, sino que lo invierten en empoderarse de sí mismos y en devenir autores y actores de sus propios procesos. Ellos han aprendido a negociar su autonomización,

109 AUCOUTURIER, Bernard (2004). Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Graó.

ya que siempre y tal vez más que otros tendrán algunas dependencias de los demás, pero esta dependencia se reduce hacia los mínimos, con tal de lograr un sentimiento de control de sí mismos, a partir del desarrollo de la capacidad de decisión.

Es verdad que algunos de ellos se quedaron atorados en algún punto de negociación del proceso de autonomización y que de este modo desearon, pero no consolidaron ciertos procesos en su vida, tales como independizarse lo más posible, en lo económico, en la vivienda, en los desplazamientos o en la decisión de vivir solos, en pareja o familia. Pero eso sucede a cualquiera que aún no logra tener su casa, consolidar una pareja, tener una vida de familia relativamente estable, tener hijos o un trabajo estable, esos son justamente los retos de la vida cotidiana y las tensiones a las que cualquiera que esté inserto en sociedad está sujeto. Eso es la vida y, por tanto, se puede decir que de esta manera estos SCD están vivos.

De esta manera, los cuestionamientos de los profesores cuando reciben a un niño con discapacidad en la escuela se tornan distintos, porque ellos se preguntan ¿qué hacer? Y ¿cómo hacer con estos pequeños que ellos consideran en desventaja? ¿Qué hacer para que el grupo no se atrase? ¿Qué hacer para que ellos y todos aprendan?

Lo más importante que nos deja el relato de estas historias de vida es el aprendizaje de quienes en muchas ocasiones no sabían nada y dieron todo en forma empírica. Ellos dieron la creencia, la confianza de que ellos encontrarían las herramientas suficientes para salir adelante. Transmitieron la certitud, el sentimiento de que dicho SCD encontraría cómo salir adelante, sin permitirle que se detuviera a mirarse compasivamente y en una gran parte de las veces afirmando que ellos lo hacían bien y mejor, aunque aún no fuera cierto.

De los relatos, el recuerdo de frases tales como *"Mami ¿Por qué me miran tanto las personas?"; "Porque estás muy bonita hija, y quizás por tus fierros"*. O *"Es que hoy no puedo lavar los trastes, me duelen las piernas mami; pues véndatelas y lávalos"*. O *"Mi tía me decía: pues ahí te haces de comer y lavas tu ropa… y yo tenía que hacerlo porque ella tenía que trabajar"*

Así, los profesores que oscilan entre el discurso de hoy que habla menos de la carencia y más de la aceptación, y las prácticas. Como una parte de los actores de la sociedad, pueden comenzar a plantearse

el valor que tiene la convivencia con los SCD y resignificar los sentidos de la misma, y de re-plantearse que posiblemente los aprendizajes académicos no son la principal búsqueda de esta, sino de impulsar encontrar el proyecto de vida, la verdadera inserción y lugar social no sólo para los SCD, sino para cada sujeto que se está formando frente a ellos. Esto implica un cambio en las perspectiva de la educación que tal vez son acordes a lo que hoy se está planteando nuevamente desde el discurso.

Nuevamente es la mediación, entre la resistencia y la aceptación; entre la aceptación del sujeto y la paralización en lo pragmático lo que se pone en juego y habrá que replantear nuevos dispositivos para acortar distancias entre los actores sociales y los SCD que en este caso hacen evidente la diferencia, pero que son los que hacen palpable que para transitar hacia el trato diferenciado hay procesos que es importante entender y definir. Tales como el *proceso de la información*, ya que entre más se hable con claridad de la discapacidad y de lo que los SCD verdaderamente requieren, más se puede ayudar. Es preciso saber en qué afecta verdaderamente la discapacidad para la realización de una u otra tarea social. *El proceso de la aproximación*, entre más se les vea en los espacios de todos más posible es estrechar el contacto y el conocimiento práctico de la convivencia. *El proceso de la exigencia comprensiva*, es decir el de envoltura maternante y autoridad estructurante, que implica el desarrollo de una capacidad de empatía y acompañamiento con exigencia, para que el sujeto se desarrolle en compromiso consigo mismo y con la sociedad. *El proceso de visualizarse* en un proyecto de vida individual, de convivencia de pareja, familiar y social, en un proyecto de nación, y mundial; mismo que no sólo involucra a los SCD sino también a cualquiera nacido en México o a cualquier ciudadano del mundo comprometido, es decir, actor y autor social.

Hace falta pensar en nuevos dispositivos de transición, que desarrollen procesos y no conductas, que comprendan que los procesos implican una dinámica de ida y vuelta entre sus actores. Dispositivos que se encuentren basados en los procesos de información, aproximación, exigencia comprensiva, visualización proyectiva.

Virgínia Kastrup[110**]

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDA DE: O TRABALHO NUMA OFICINA DE CERÂMICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL[111*]

Resumo

Pessoas acometidas pela perda da visão são confrontadas com a necessidade de reorganização de seu sistema cognitivo e de reinvenção de suas vidas. O objetivo deste texto é discutir os efeitos da experiência de trabalhar com cerâmica, analisando dois lados do funcionamento atencional de pessoas com deficiência visual adquirida: a atenção à argila e a atenção a si durante o processo de criação. Toma como referências principais os trabalhos de J. Dewey sobre experiência estética, de G. Simondon sobre processo de individuação e de F. Varela e S. Weil sobre atenção. O texto resulta de uma pesquisa realizada numa oficina de cerâmica do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A cerâmica é analisada em suas características de maleabilidade, temporalidade lenta e imprevisibilidade. A partir do conceito de cognição inventiva, são analisados os efeitos da expressão artística na produção da subjetividade e na reinvenção do território existencial dos deficientes visuais.

Pessoas acometidas pela perda total ou parcial da visão são confrontadas com a necessidade de reorganização de seu sistema cognitivo. A perda do sentido da visão convoca e potencializa o tato, a audição e o olfato, já que através do uso de tais sentidos serão construídos novos domínios cognitivos, para a realização de atividades de

110 **Professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

111 *Agradeço ao Instituto Benjamin Constant e, sobretudo, aos participantes da oficina e às ceramista Clara Fonseca e Dóris Kelson, que acolheram gentilmente a equipe da pesquisa. Agradeço também aos bolsistas de iniciação científica Paula Rego Monteiro Marques Vieira, Luciana Manhães, Filipe H. Carijó e María Clara de Almeida, que participaram de todas as etapas da pesquisa que deu origem a este texto. Agradeço também ao CNPq, pelo apoio.

vida diária, deslocamento no espaço da cidade e relações sociais, possibilitando as condições de vida autônoma dessas pessoas. Segundo Ivette Hatwell (HATWELL, 2003, HATWELL, STRERI E GENTAZ, 2000), não se trata de um fenômeno de diminuição de limiares sensoriais, mas de um problema de redirecionamento da atenção. O tato vai ser investido pela atenção e ganhar destaque no processo de reinvenção da vida dessas pessoas. O objetivo deste texto é investigar a experiência de trabalhar com a cerâmica em pessoas com deficiência visual adquirida, examinando dois lados do funcionamento atencional: a atenção à argila e a atenção a si durante o processo de criação.

A atenção é um processo que contribui para regular e modular o funcionamento de outros processos cognitivos como a percepção, o pensamento e a memória (Camus, 1996, p. 8). Investindo tais processos e respondendo por sua modulação, a atenção constitui o fundo de flutuação da cognição (Vermersch, 2002a; 2002b). Trata-se de um processo complexo, que não se esgota no funcionamento binário 0-1, atenção-desatenção, possuindo variedades como o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2005; 2007b). Grande parte dos estudos sobre atenção se limita a destacar sua função de seleção de informações e seu papel na realização de tarefas, mas a atenção tem também participação efetiva nas atividades criadoras e, de modo geral, na cognição inventiva (Kastrup, 2007a).

O presente texto é baseado numa pesquisa realizada na oficina de cerâmica do Instituto Benjamin Constant - IBC[112], no Rio de Janeiro. O grupo era constituído por cerca de 18 participantes, sendo 14 cegos e 4 com baixa visão, todos acometidos de cegueira adquirida. Era um grupo heterogêneo, composto de homens e mulheres, entre 30 e 70, de classe social baixa e média e com profissões como: cozinheiro, professora de música, motorista de táxi, artista plástica, piloto de provas, designer de jóias, mecânico de caminhão, dona de casa, etc. Todos tinham perda total ou parcial da visão, por acontecimento súbito ou processo insidioso. A deficiência visual tinha sido causada por doenças orgânicas (diabetes, retinose pigmentar) ou por acontecimentos traumáticos (acidente de automóvel, tiro). Foram constatadas diferenças

112 O Instituto Benjamin Constant é um centro de referência nacional para as questões da deficiência visual, ligado ao Ministério da Educação. Possui uma escola, capacita profissionais da área, assessora escolas e instituições, oferece consultas gratuitas à população, possui oficinas de reabilitação, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. A oficina de cerâmica, onde foi realizada a pesquisa, é ligada à Divisão de Reabilitação e é coordenada pela ceramista Clara Fonseca.

bastante significativas entre os participantes quanto ao modo de viver e lidar com a deficiência visual, que podem ser explicadas pelo tipo e gravidade do problema, história de vida, situação atual com relação à família e amigos, além de já ter ou não passado pelos chamados processos de reabilitação. Tais diferenças se refletiam em diversas esferas, como organização postural, movimentos do tronco, dos braços e das mãos, facilidade de locomoção, autonomia na vida e no próprio trabalho na oficina. A par sua heterogeneidade, tratava-se de um grupo de pessoas que enfrentava o desafio de lidar com sua condição de pessoas cegas ou com baixa visão, o que requeria um laborioso processo de aprendizagem. A proposta da oficina não era acionar um processo de aprendizagem que visasse apenas adaptação a esta nova realidade, mas oferecer condições para uma aprendizagem inventiva, mobilizando processos criadores, tanto do ponto de vista da produção de objetos artísticos e utilitários, quanto do ponto de vista da produção da subjetividade.

A pesquisa utilizou o método da cartografia (DELEUZE E GUATTARI, 1995; ROLNIK, 2006; KASTRUP, 2007b) para a observação das aulas de cerâmica e na elaboração dos relatos. Foram também realizadas entrevistas com 9 participantes e com duas professoras, utilizando a técnica da entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2000). Através do método da cartografia, buscou-se detectar o funcionamento da atenção durante o trabalho com a cerâmica, examinando o fenômeno da concentração, que revela a dimensão de duração temporal da atenção. Cartografando o trabalho concentrado, procurou-se investigar a possível reverberação entre a atenção à argila e a atenção a si durante o processo de criação. A situação de trabalho em grupo exigiu também a análise dos fenômenos de distribuição da atenção, em seus possíveis efeitos de manutenção e/ou de dispersão.

Modulações da subjetividade no trabalho com a cerâmica

A oficina de cerâmica do IBC é conduzida por um grupo de professoras, que são ceramistas e videntes. Clara Fonseca, que coordena o trabalho, explica a proposta: “Eu sempre me interessei pelo que eu chamo de efeitos colaterais da argila. [...] Sempre notei que as características da argila moldam a pessoa também, ao mesmo tempo. A argila dá flexibilidade, pois é um material plástico. Você vai trabalhar

perda, porque o processo termina com a mão, mas continua no forno [...] Trabalha também expectativa. Você tem que moldar, mas não vai sair exatamente do jeito que você queria. Se você adota uma atitude rígida, buscando controle do material, se você briga com o material, o sentimento é de frustração. 'Não era isto! Não era isto!'". Na oficina, ao contrário, o que se cultiva é "a leveza, o que a gente tem de melhor": a capacidade de criação. O trabalho é pautado numa orientação técnica e estética. A cerâmica exige o conhecimento de algumas regras básicas e, sobretudo, uma compreensão do material. Busca-se também o desenvolvimento de linhas de trabalho, de acordo com o interesse demonstrado por cada participante. "Ninguém chegava aqui como vítima". Queriam aprender.

O trabalho na oficina de cerâmica consistia em oferecer um território, propor atividades e acompanhar processos. Algumas vezes as professoras apresentavam uma proposta única para todo o grupo - fazer uma máscara, um busto – outras vezes a atividade era livre. De todo modo, as professoras acompanhavam com interesse o processo de cada um, ajudando aqui e ali, sem apresentar, contudo uma postura visuocêntrica, ou seja, normalizadora. Sempre conversavam sobre o que estavam fazendo e onde queriam chegar. Um dos aspectos mais interessantes da cerâmica é que quem trabalha com ela enfrenta, cotidianamente, pequenos problemas, obstáculos e incidentes e precisa aprender a lidar com eles. A cerâmica é, nesta medida, como afirma a professora, "um grande caminho para busca de soluções. Como eu tento resolver? Funciona assim? Funciona assado? Então você vai buscando soluções o tempo todo [...] Como é que se pode fazer? Por onde vai?"

Cartografando o trabalho regular da oficina, foi possível notar que a cerâmica, e não a cegueira, constituía o principal fluxo circulante naquele território, permeando a maior parte das falas, ações e relações. A professora nota que "a cerâmica vai passando por este coletivo, por esta conversa que rola entre eles. Porque não é só uma conversa de botequim. É uma conversa que está ocorrendo no espaço da cerâmica. E os problemas que estão ocorrendo ali estão ocorrendo também no espaço da vida, é tudo paralelo. Então, vai se resolvendo aqui, vai escutando uma opinião ali, vai aplicando o que viu funcionar, também, às vezes". Neste sentido, o próprio trabalho em grupo funciona como apoio e sustentação do trabalho de cada um.

O trabalho na oficina possibilita aos participantes um aprendizado e uma certa compreensão do processo de criação, a partir das características da própria cerâmica. A primeira é o contato com uma matéria fluida e maleável. O trabalho da argila foi abordado por Gilbert Simondon (1989) em sua discussão sobre o processo de individuação física, biológica, psíquica e social. Simondon recusa o chamado modelo hilemórfico, estabelecido por Aristóteles, que considera que a gênese dos seres individuados resulta da relação entre uma matéria e uma forma. Segundo este modelo, a matéria informe se submeteria a uma forma pré-existente, assumindo seus contornos. Tomando o tijolo como caso paradigmático, Simondon argumenta que o processo de individuação é uma operação dinâmica. Por certo a argila é uma matéria plástica, que não tem uma forma definida, que contém em si, portanto, todas as formas, de maneira dinâmica e potencial. Mas para Simondon, exatamente nesta medida, é portadora de forças, não se submetendo completamente ao molde. Fazer um tijolo é lidar com uma matéria em movimento, que tem uma natureza energética e guarda uma tensão interna.

Mesmo que existam o molde e a massa, eles próprios resultam de operações prévias. É preciso bater e compactar a argila para poder trabalhar com ela; por sua vez, o molde também deve ser fabricado. Há então processos de mediação que devem ser considerados. Segundo Simondon, a matéria primeira (a argila) é matéria em devir e o molde contém os gestos de sua fabricação. Os gestos contidos no molde encontram o devir da matéria e o modulam. Simondon enfatiza que a argila não possui uma plasticidade indefinida, no sentido em que ela não é uma matéria abstrata. Portanto, a noção de moldagem não é adequada para nomear a operação técnica em questão, pois esta é preparada e condicionada por duas outras cadeias de operações prévias, que vêm a convergir numa operação comum. A energia da argila diz respeito aos seus movimentos tendenciais, que são limitados pelas paredes do molde. O molde impõe limites ao movimento e à expansão da argila, sem entretanto lhe impor uma forma.

Em lugar da moção de modelação, Simondon propõe a de modulação. Afirma que modular é modelar de forma contínua e perpetuamente variável, enquanto moldar é modular de maneira definitiva, constante e finita. Neste sentido, a modelagem pressupõe a modulação, não

sendo dela senão um caso particular. Em resumo, o esquema hilemórfico não dá conta do trabalho com a argila. Este não consiste num sujeito que impõe uma forma a uma matéria qualquer, dócil e amorfa. Ao contrário de uma relação entre um sujeito ativo e uma matéria passiva, nos deparamos com um terreno mais complexo, onde os lugares e os papéis se confundem. Não há como distinguir, em cada momento, o que funciona como molde e o que funciona como matéria movente.

Na fala de um dos participantes:

> "Não posso dizer que a argila não chame para nós dominá-la. Mas tem horas que ela quer dominar nós. [...] Tem horas que você quer fazer as coisas de um jeito e... não consegue. Consegue de outra maneira. [...] Você quer fazer bem redondinho, mas não fica... Fica um redondo quadrado. Ou... fica triangular. [...] Exige que seja uma luta, quer dizer, você... e a argila. [...] A argila, ela tem um poder, sim. [...] Não é uma coisa que você domine ela, ela tenta dominar você de uma maneira. E isso qualquer pessoa que esteja fazendo um trabalho, se prestar atenção, pode prestar atenção que a argila, ela tem uma ligação com você, ela querendo dominar você por um lado. [...] Quase toda hora. Se estiver prestando atenção, claro, ligado. Claro, fazendo por fazer ou fazendo por... pra brincar, é uma coisa. Mas se se ligar direitinho... Se medir o espaço que você tem, e o espaço que a argila tem, parece que ela tem vida. É como eu esteja... pegando, assim... na sua mão, e você pegando na minha, e você apertando a minha mão e eu apertando a sua, pra ver quem tem mais força. A argila tem isso, você tá apertando a massa de um lado, mas ela quer espichar pela outra. É a coisa, como que acontece... [...] Tem que ter muito carinho pra fazer aquela peça direitinho, como você quer. [...] Tem que se entender com ela. Porque se você não se entender, não faz não." (P7)

A temporalidade lenta é uma outra característica da cerâmica, e acaba por introduzir elementos de acaso no processo em curso. Há uma seqüência de ações e etapas a serem realizadas: bater a massa, colocar para secar, levar ao forno para queimar, engobar e esmaltar a peça. De acordo com a professora: "Você depende do clima, se está frio, se está calor, se as coisas vão demorar a secar. É um processo que você não pode apressar, acelerar. A partir do momento que você está acelerando o processo da cerâmica, você tem uma perda maior. A cerâmica tem uma memória, que você não pode forçar [...] Se você fica com raiva da cerâmica, dá tudo errado. Ela racha, cai e quebra. Até derruba você, é uma coisa incrível". A cerâmica não combina com a urgência de resultados e é refratária a atitudes drásticas. Segundo os ceramistas, ela requer calma, paciência e comunhão com a matéria.

O tempo de trabalho para a elaboração das peças é bastante variado. Algumas duram um semestre inteiro para serem concluídas, outras um mês, outras começam e terminam em uma ou duas aulas. A lentidão não impede processos de criação bastante intensos, onde por vezes se experimenta um sentimento de urgência de realização. A experiência do tempo é descrita por uma das participantes:

> "Eu não percebo o tempo passar. Não tem tempo pra mim. Não tenho a mínima noção do tempo. Eu posso estar há quatro horas com uma peça e achar que estou há dez minutos. Quando eu estou construindo alguma peça, trabalhando com a argila, o tempo pra mim não existe. Então, eu não tenho absolutamente a noção do tempo. Se eu dissesse que tenho é mentira. Trabalhando ali, absorvida, entendeu? Eu posso ficar duas, três, quatro, cinco horas e achar que eu estou há meia hora, uma hora. Às vezes quando eu estou há muitas horas trabalhando eu sinto dores nas costas, mas é pela posição de estar curvada. Se eu estou sentada, eu me curvo e me aproximo. Às vezes, a menos de um palmo da peça. Meu rosto fica em cima da peça e eu tô ali trabalhando e eu tô assim, como se tivesse vendo. E às vezes quem tá vendo é só a minha mão" (P4).

O trabalho com a argila tem um notável contingente de imprevisibilidade. Talvez por isto os ceramistas digam que ela tem vida própria. Por mais que se tenha dela conhecimento técnico, não se presta a um domínio completo. Ela pende, racha, encolhe, cresce, quebra, de modo mais ou menos imprevisível. O desafio é aprender a lidar com tal imprevisibilidade, não apenas no sentido de tolerá-la, mas de conseguir tirar partido dela, incluindo-a no processo de invenção. Descrevendo a criação de uma peça – um casal dançando entrelaçado - uma participante relatou que num momento parte da argila arriou, fazendo com que a mulher sentasse no colo do homem.

> "Eu achei muito interessante. Foi aí que eu aprendi a deixar a argila agir sozinha. Porque, na verdade, eles iam estar em pé. O pé dela ligeiramente entre os pés dele, por causa do movimento da dança. Mas não ia haver essa cruzada de coxa, você entendeu? [...] Aí, o quê que aconteceu? A argila arriou e ela sentou aqui, na coxa dele. Você pode olhar. [...] Quando eu percebi isso, eu ri. Eu ri e gostei. Foi uma sensação boa de descobrir que ela não era uma coisa assim tão estática. Que a argila, ela, ela meio que... É, não é que ela chegue a dominar, entendeu? Mas ela dá uma resposta, sabe como é que é? Aí eu deixei, de lá pra cá eu só trabalho assim. Se eu faço uma escultura de cabeça baixa e a cabeça pende um pouco para um lado e para o outro, eu deixo. Quer dizer, eu quero ela de cabeça baixa, mas, se ela pende para o lado, não tem problema. Se eu faço uma

escultura olhando, cabeça reta, e a cabeça dá uma inclinação, eu deixo. Assim o braço, assim a, é, tudo que eu faço". (P4).

Aprender a lidar com esta propriedade da argila é certamente importante na vida de pessoas acometidas de modo inesperado pela perda de visão e que precisam incluir este dado na reinvenção de suas vidas. Outro elemento deste aprendizado inventivo, que comporta boa dose de acolhimento do inesperado, é aceitar o resultado, que pode ser interessante, apesar de não ser exatamente aquele pretendido.

A atenção na experiência estética

Para entender como se dá o processo de modulação da subjetividade através do trabalho com a argila, tomamos a prática da cerâmica como uma experiência estética, no sentido que confere John Dewey. Para Dewey (1934/2005), a experiência estética não se restringe ao campo da arte, mas se caracteriza por ser "uma experiência", no sentido em que possui contornos que lhe conferem uma qualidade única. Tal unidade não é intelectual, nem emocional, nem prática, pois tais termos designam distinções que podem ser introduzidas *a posteriori*, mas a rigor não pertencem a ela. William James (1890/1945) já havia apontado a complexidade das experiências concretas, sempre compostas de sensações, lembranças, pensamentos, sentimentos, orientações da vontade, "tudo em extrema variedade de combinações e perturbações". Segundo Dewey, a palavra "artístico" se refere primordialmente ao ato de produção e a palavra "estético" ao ato de percepção e apreciação. Embora o vocabulário separe a dimensão ativa e a receptiva, a experiência com a arte revela a profunda conexão entre elas. O fazer não se separa do sofrer e do gosto. Eles não apenas se alternam, mas existem efetivamente em mútua relação. O artista, enquanto trabalha, incorpora a si próprio a atitude de quem percebe, como o pintor que precisa padecer conscientemente o efeito de cada toque do pincel, ou não será capaz de discernir aquilo que está fazendo e para onde encaminha seu trabalho (DEWEY, 1934/2005). Por outro lado, a experiência perceptiva é, ela própria, uma experiência criadora, completando o trabalho de criação. Nesse sentido, as práticas artísticas, como as experiências estéticas, acionam processos de cognição inventiva e de produção de subjetividades, engendrando domínios cognitivos e novos territórios existenciais.

Há uma dimensão receptiva da prática artística, através da qual o agir retroage sobre o agente, transformando-o. A experiência com a argila corresponde não apenas a um movimento cognitivo voltado para o exterior, para o trato com a massa, mas também, a um movimento voltado para o interior. É pelo seu lado de dentro que a experiência vai cavando e modulando a subjetividade. Na experiência estética que tem lugar na oficina de cerâmica, a produção dos objetos é indissociável da produção da subjetividade de seus participantes.

No domínio dos estudos da cognição, a idéia de uma prática que co-engendra o sujeito e o objeto tem sido ressaltada por diversos autores que trabalham com uma perspectiva construtivista, cujas raízes se encontram em Jean Piaget (1978). No contexto mais contemporâneo, Francisco Varela desenvolveu a noção de co-engendramento na abordagem da enação. Segundo Varela (1995), entender a cognição como enação significa a interligação estrita entre dois pontos: 1) A percepção é formada por ações perceptivamente guiadas e 2) O próprio sistema cognitivo emerge de esquemas sensório-motores, que capacitam a ação para que ela seja perceptivamente guiada. Para Varela, o domínio sensorial e o domínio motor se produzem e se calibram mutuamente.

No que concerne à atenção e sob o ponto de vista da pragmática fenomenológica, Depraz, Varela e Vermersch (2002; 2003) destacam que quando há suspensão da atitude natural, que em geral perpassa nossa cognição cotidiana, a atenção, habitualmente voltada para o mundo exterior, se redireciona para o interior. Além de apontar a mudança de direção, os autores sublinham que há uma mudança na qualidade da atenção, que abandona uma atitude de busca em prol de uma atitude de abertura ao encontro de algo que não se pode antecipar. Do lado de dentro desta experiência, dita de *epoché* numa uma linguagem fenomenológica, a atenção entra em contato com a dimensão de virtualidade do si cognitivo (VARELA, THOMPSON E ROSCH, 2003). O si mesmo é um efeito emergente de uma rede de processos. No entanto, parece que possui uma identidade e uma base substancial. Mas este sentimento resulta de uma crença, muitas vezes bastante arraigada. Por outro lado, assim como emerge desse fundo processual, o si mesmo mantém-se ligado a ele, o que assegura a continuidade de seus processos de transformação. A crença na identidade do si obtura

sua natureza última, mas esta pode ser reativada e a dimensão de virtualidade acessada através de certas práticas, como é caso das práticas artísticas.

No caso da oficina de cerâmica, os participantes com a atenção concentrada no trabalho com o barro percebem também, numa relação de atenção a si, sua própria virtualidade, ou seja, sua capacidade de criação e de constituição de novos objetos para o mundo. A experiência de aprendizagem inventiva de peças de cerâmica, no sentido em que é, em última instância, uma experiência de criação de mundo, transcende uma aprendizagem de adaptação a um mundo pré-existente. A aprendizagem inventiva é, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cerâmica e a experiência da criação continuada, tanto do mundo quanto de si mesmo, com todos os elementos de surpresa e imprevisibilidade que ela envolve.

A idéia de que é preciso estabelecer com a argila uma relação de comunhão aproxima, curiosamente, a prática da cerâmica da prática religiosa e, por fim, indica um peculiar funcionamento da atenção. Simone Weil (1979) a denomina de atenção intuitiva e considera que ela seria a atenção em seu grau mais alto. Trata-se de uma atenção extrema, absoluta e sem mistura e "que constitui no homem a faculdade criadora" (Weil, 1979, p. 386). Ela funciona na cerâmica, como na reza, pois a diferença mais importante não é então entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas sim entre trabalho com atenção e trabalho sem atenção. A atenção intuitiva não procura algo definido, não busca estímulos ou informação, mas se caracteriza pelo consentimento pleno. Com ela, tudo que chamamos de "eu" desaparece. Segundo Weil, ela constitui ainda uma espécie de ação não agente, própria da alma. Num dos fatos observados na oficina podemos identificar este tipo de atenção. Uma mulher pediu que pegassem os óculos escuros na sua bolsa. Sendo perguntada por que queria os óculos, afirmou que, embora totalmente cega, gostava de trabalhar de olhos fechados, e com os óculos ficava melhor. E continuou: *"É engraçado, quando eu fecho os olhos, eu me concentro melhor" (P4).* Outro participante, que estava na mesma mesa, e ouvia a conversa, acrescentou: *"Fechar o olho é importante para concentrar a atenção em algumas atividades. Por exemplo, fazer argila; por exemplo, rezar; por exemplo, beijar" (P8).* Outra mulher confirmou*: "É assim mesmo, não sei por*

que" (P5). Todos três eram 100% cegos. A comunhão com a argila significa o desmanchamento da relação sujeito-objeto, que caracteriza a atenção seletiva.

Na cerâmica, o foco se encontra na manipulação da massa, nas formas emergentes e na idéia que se encontra na cabeça. Mas mesmo aí o gesto de focalização não esgota o funcionamento atencional. A atenção flutua na massa, acompanhando seu movimento, rastreando e seguindo as sensações e as formas que ela oferece. Uma pessoa alisa o barro, apalpa um pedaço, aperta aqui, constrói algo, experimenta de novo, confere o resultado, compara com o que pretende fazer. No vaivém entre a percepção e a ação, a atenção vagueia e grande parte do processo de criação parece ocorrer fora de foco. A massa é um campo movente, habitado por forças, sem uma forma definida e reconhecível. As forças são alvo de atenção concentrada, mas sem focalização. O trabalho na oficina parece muitas vezes suave e sem esforço, realizado distraidamente. A atenção vagueia. Mas eis que algo ocorre no manuseio do barro – e as operações de focalização e reconhecimento atento se fazem presentes novamente.

Um participante comenta:

> *"*A cerâmica faz a gente esquecer os problemas, deixa a gente mais calmo, mais tranqüilo. Isso é verdade. Eu não sei porque, mas é assim. A gente, quando começa a trabalhar com a argila, com a massa, a gente se esquece de tudo e só fica ligado no trabalho que a gente tá fazendo mesmo. Só na massa, mesmo.[...] A atenção fica voltada pra isso. Totalmente voltada pra isso. Eu esqueço de tudo, de casa, se tem conta pra pagar, a gente não lembra de nada disso não. Esquece mesmo, desliga total. É engraçado!" (P6)

Na medida em que provoca um certo esvaziamento de si, este tipo de trabalho pode lançar para um terreno de virtualidades, além da história e do si mesmo constituído.

Perda, criação e reengajamento

Ser acometido pela cegueira, de forma súbita ou insidiosa é, na maioria das vezes, uma experiência radical que pode produzir, em certos casos, efeitos devastadores, que podem se prolongar por meses e até anos. Como relata este participante: *"Quando me aconteceu esse problema da visão, foi de uma hora pra outra. Não foi assim de ter um pouquinho e levar um susto, amanhã, não. Foi na hora. Aí eu fiquei*

mais traumatizado com isso. [...] Aí eu não vi mais. [...] Então eu fiquei muito tempo lá, fiquei uns quatro anos jogado no sofá. O sofá chegou a ficar com um buraco onde eu estava sentado" (P6). A experiência da perda da visão pode assumir a extensão de uma experiência de perda generalizada, ou seja, o sentimento de que tudo foi perdido: a alegria, o trabalho, mas também a dignidade e a autonomia, enfim, o lugar no mundo. Mais do que perda da identidade, experimenta-se muitas vezes a perda do mundo a seu redor, pois a interrupção de rotinas leva consigo uma rede de relações e, enfim, grande parte das conexões com o mundo. As pessoas sentem-se solitárias e atingem um grau de extrema vulnerabilidade. Com as referências anuladas, tudo parece liquidado. Em processo de perda progressiva da visão, um participante descreveu esta sensação: *"Quando a gente perde a visão, a gente fica muito pra baixo, sabe? [...] É uma sensação que a gente não vai poder fazer mais nada (...) Que a gente não vai ser mais ninguém... Ainda mais eu, que era uma pessoa que ... gostava de viajar, adorava ver esse Rio de Janeiro, adorava ver o Corcovado, adorava ver..." (P2)*. Trata-se de uma condição de desengajamento, tal como Simone Weil (1979) definiu para falar, num outro contexto, dos operários sujeitos ao regime industrial. Para Weil, o risco do trabalho automático é o desengajamento, que consiste na perda de referências e ancoragem no mundo, na infelicidade no trabalho e, enfim, na de morte da alma. No caso de pessoas acometidas pela perda da visão, resgatar elementos de sua história e retrabalhá-los, moldando novos objetos, é ocasião para o restabelecimento do engajamento no território de vida. Como um novo território, a oficina assume, em certos casos, função de referência, através da qual a potência inventiva pode ser diretamente experimentada, modulando a subjetividade.

O trabalho na oficina dava a experiência concreta de que a perda de visão não significava necessariamente perder a alegria, a dignidade e lugar no mundo. A prática com a cerâmica, nova para todos os participantes, possibilitava o encontro com um mundo constituído de matéria maleável, capaz de dar nascimento a objetos e subjetividades, através de uma relação de comunhão. Ela propiciava também o encontro com pessoas que se encontram em diferentes momentos e condições em sua convivência com a cegueira, configurando, juntamente com as professoras, um território acolhedor e amoroso de

aprendizagem inventiva e de criação coletiva, onde ocorre um cuidado com o acompanhamento do processo de cada um. Por último, e isto se revelava o mais importante, propiciava o encontro com a virtualidade de si, produzindo a experiência concreta de invenção de si e do mundo. Criavam-se condições para momentos de consciência da processualidade que constitui e habita cada subjetividade. Na atenção a si, numa espécie de auto-percepção, o sujeito não toma a si como objeto. Não se duplica em observador e observado, mas experimenta uma atenção direta, que o conceito de *awareness* serve para nomear. Depraz, Varela e Vermersch (2003) falam em *awareness* e utilizam *a* expressão *becoming aware* para nomear esta experiência de encontro com a dimensão de virtualidade de si. A expressão não possui uma tradução exata para o português, aproximando-se de "dar-se conta" ou de um ato de ciência, tal como comparece na expressão "tomar ciência" de alguma coisa. O termo *awareness* guarda um sentido dinâmico, referindo-se a algo que atinge a atenção de modo direto e súbito, possuindo além do sentido de registro, o de sua manutenção (KASTRUP, 2006). Através do trabalho com a cerâmica, pessoas que vivem a experiência da perda da visão podem encontrar, em si mesmas, ou melhor, na virtualidade de si mesmos recursos para reinvenção de sua história.

São diversos os efeitos do trabalho na cerâmica relatados pelos participantes da oficina. Alguns participantes referem-se à possibilidade de venda das peças produzidas. Outros mencionam o desenvolvimento do tato, tão necessário para a leitura em Braille dos cegos recentes. Outros ressaltam efeitos psicológicos e mesmo terapêuticos: *"tem me deixado mais tranqüilo", "deixa espaço pra nós", "estou muito mais calma", "me ensinou a ser mais paciente". Os efeitos são descritos como terapêuticos. "Eu entrei na cerâmica esse ano. Pra mim foi uma terapia. Eu venho às vezes meio cabisbaixo, porque a gente deficiente, a gente cobra os outros, por causa da nossa deficiência, e as pessoas cobram a gente pra gente ser igual a eles. Então cobra um de lá, o outro de cá. Então, ficam batendo dois pólos negativos. Não pode dar certo. Aí a gente chega lá, começa a amassar o barro, daqui a pouco começa a surgir um amassado de barro aí, daqui a pouco tem uma peça surgindo. A tensão acabou. O aborrecimento já foi passado" (P3).*

Um participante afirma que "eleva um pouco a nossa auto-estima". O que parece importante ressaltar é que nossa observação na oficina

de cerâmica tornou clara a importância de um processo de auto-criação para a constituição da mudança da relação consigo, que por certo tem ocorrido com os participantes da oficina de cerâmica. Os trabalhos sobre auto-estima, tão em voga nos dias atuais, destacam a importância do outro, ou seja, das outras pessoas e daquilo que elas expressam e verbalizam, na constituição da chamada dimensão avaliativa do auto-conceito. Nas explicações correntes é a relação com os outros que molda a relação consigo. Numa outra direção, argumentamos que a oficina de cerâmica não reforça a camada externa do *self* e suas marcas identificatórias, mas potencializa o si mesmo virtual, concorrendo então para o desprendimento da crosta identificatória que muitas vezes recobre a subjetividade de deficientes visuais (KASTRUP, 2006).

Os efeitos se fazem sentir também sobre as professoras. *"Aprendo sempre que estou com eles. Desenvolvo a atenção, a forma de falar sem o gesto, o amor à vida, apesar das dificuldades, o humor, e encontro sempre a paz"* (Fonseca, 2005, p. 25). Para além das peças de cerâmica, a produção mais notável é a dos próprios participantes. A oficina de cerâmica desempenha um importante papel na renovação do território existencial dessas pessoas. A aprendizagem inventiva, num de seus sentidos mais importantes, é invenção de mundo, através da ampliação de redes e de conexões. Neste processo, salvo em casos excepcionais, as pessoas não deixarão de ser cegas nem voltarão a ser videntes como eram antes. O desafio é reativar os *links* de pertencimento. Nesta direção, a oficina revelou-se um dispositivo potente. Acessar e ter ciência da virtualidade, para além da identidade de cego ou deficiente visual é, produzir o que, paradoxalmente, já estava lá. Acometidos de forma inesperada pela cegueira, é importante experimentar tais sensações e acionar outras forças. Na cerâmica, elas encontram, na ponta dos dedos, os recursos para sua própria reinvenção. Como afirma uma professora "a cerâmica mexe muito com as pessoas". E continua: *"Hoje em dia acho que deveria haver nas cidades oficina de cerâmica como tem igreja, como tem ambulatório, como tem tudo isso. Juro que é uma coisa que eu não tinha noção. Mas eu estou vendo, a cada dia, o quão longe isso vai".*

Notas

CAMUS, J-F. (1996) *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (1995) *Mil Platôs*. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DEPRAZ, N, VARELA F. E VERMERSCH (2002) La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études Phénomenologiques,* 31/32, pp 165-184. A redução à prova da experiência. Arquivos Brasileiros de Psicologia . V. 58, n.1.Tradução de André do Eirado e Virgínia Kastrup. www.psicologia.ufrj.br/abp Arquivo consultado em janeiro de 2007.

DEPRAZ, N, VARELA F. E VERMERSCH (2003) *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia-Amsterdam, Benjamin Publishing.

DEWEY, J. (1934/2005) *Art as experience*. New York: Perigee.

FONSECA, C. (2005) Projeto Oficina de Cerâmica para reabilitação de portadores de deficiência visual do Instituto Benjamin Constant. *Revista Benjamin Constant*, ano 11, n.30, pp. 24-25.

HATWELL, I,, STRERI, A. e GENTAZ, E. (Orgs) (2000) *Toucher pour connaître.* Paris: PUF.

HATWELL, I. (2003) *Psychologie Cognitive de la cécité precoce*. Paris: Dunod.

JAMES, W. (1890/1945) *Principios de Psicologia.* Buenos Aires: Corrientes,.

KASTRUP, V. (2005) O aprendizado da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v.16, n.3, pp. 7-16.

KASTRUP, V. (2006) Atenção e auto-produção nas práticas de si: deslocando a noção de auto-estima. *Anais do III Colóquio Franco- Brasileiro de Filosofia da Educação. Foucault 80 anos.* (digital)

KASTRUP, V. (2007a) *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.* Belo Horizonte: Autêntica.

KASTRUP, V. (2007b) O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade,* v.19, n.1.

PIAGET, J. (1978) "A epistemologia genética". *Piaget.* São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores).

ROLNIK, S. (2006) *Cartografia Sentimental*. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS.

SIMONDON, G. (1989) *L'individuation psychique et collective*. Paris: Albier.

VARELA, F. (1995) *Sobre a competência ética.* Lisboa: Instituto Piaget.

VARELA, F., THOMPSON, E. e ROSCH, E. (2003) *A mente incorporada*. Porto Alegre: Artmed.

VERMERCSH, P. (2000) *L'entretien d'explicitation.* Issy-les-Molineaux : ESF.

VERMERSCH, P. (2002a) La prise en compte de la dynamique attentionelle : éléments théoriques. *Expliciter,* 43, pp. 27-39.

VERMERSCH, P. (2002b) L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales : éléments de rapprochement. *Expliciter,* 44, pp. 14-43.

WEIL, S. (1979) *A condição operária e outros trabalhos sobre a opressão.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TEMÁTICA 3

EXPERIENCIAS SOBRE PROCESOS DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN: ESCUELA, FAMILIA, COMUNIDAD, REDES DE APOYO, ARTE, DEPORTE Y TRABAJO

Jaqueline Leite Vaz de Barros[113]
Neiza de Lourdes Frederico Fumes[114]

DESVENDANDO AS VOZES ESCONDIDAS A RESPEITO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PESQUISA COM PAIS E RESPONSÁVEIS NO BRASIL

Resumo

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a opinião de pais e responsáveis por crianças com deficiências a respeito de pontos relevantes sobre educação, preconceito, expectativa para o futuro, escola ideal para seus filhos e até mesmo um breve panorama sobre a importância da figura do professor para auxiliar na escola o aluno com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi desenvolvida tendo como instrumentos de coleta de dados as entrevistas e os questionários aplicados com os pais e responsáveis por crianças com necessidades especiais. Os resultados obtidos demonstram que os pais dessas crianças já evidenciam uma certa compreensão sobre a escola inclusiva e também sobre os direitos que assistem aos seus filhos, portanto a luta dos pais é constante em busca de uma educação justa, democrática, igualitária para atender as especificidades de seus filhos.

Introdução

Vivemos um período de longas discussões e preocupações em torno dos direitos dos cidadãos com deficiência, a fim de que todo cidadão tenha garantido os direitos básicos da Constituição Federal da República, que adota o princípio da igualdade de condições.

Sabemos que alguns segmentos da sociedade, lutam para extinguir os preconceitos e as barreiras para as pessoas com necessidades

113 Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas
114 Profª Dr. PPGE/CEDU - Universidade Federal de Alagoas

especiais frente à plena participação social. É possível considerar esta ação como uma compreensão correta dos direitos sociais postos pelas legislações a esta minoria excluída pelo descaso da generalização preconceituosa de rotularem como seres incapazes ou defeituosos.

Estamos caminhando em busca de uma nova ética da diversidade e de valores morais na conduta humana, onde vários documentos nacionais e internacionais prezam para a construção de "educar na diversidade", buscando o estabelecimento de uma rede de solidariedade para que, por intermédio da pluralidade humana, todos consigam efetivar os pilares básicos da Educação propostos pelo Relatório da UNESCO de Jacques Delors para aprender a conviver, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer um mundo mais justo no qual todos lutem por uma sociedade democrática.

Ciente que a educação é um meio promissor de ensinamentos e valores morais úteis para a constituição do alicerce humano, realizamos uma pesquisa de campo em uma instituição especializada no atendimento de deficientes de Alagoas. O objetivo principal da análise foi investigar a opinião dos pais sobre a importância dos filhos receberem uma educação igualitária, na qual a escola seja para todos e de qualidade, para assim garantir o acesso e a permanência do aluno em todos os momentos educativos. Os sujeitos investigados nessa pesquisa foram os pais ou responsáveis de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. A coleta de dados desta pesquisa de campo foi realizada através da aplicação de questionários semi-estruturados. O estudo procurou identificar a opinião dos pais e mães sobre o melhor atendimento educacional para uma criança com deficiência, quem tem mais preconceito na escola, a expectativa educacional que os pais têm para o futuro do filho, uma breve avaliação sobre o atendimento do professor com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, o que esperam da escola e também uma sondagem da atitude que os pais teriam caso fossem impedidos de matricular o filho deficiente numa escola regular.

Educação Inclusiva: mudança de paradigma para construir uma escola para todos

O movimento crescente em busca da inclusão social e educacional surge no cenário mundial com a luta pelos direitos humanos a partir de

1948, com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Outro movimento coletivo foi proposto em meados da década de 90 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, originou a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) que busca "promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais". Pensando dessa maneira, muitas ações podem ser realizadas em prol da inclusão, como estimular a consciência das diferenças, provocar reflexão, difundir uma cultura de esclarecimento sobre os direitos humanos, expor experiências positivas e fazer simulações das dificuldades do outro, com o intuito de "sentir na pele" os obstáculos e as dificuldades. Com isso, a escola será fonte de ensinamento de estratégias eficazes para o respeito mútuo para convivermos harmoniosamente em sociedade.

É válido ressaltar que os ideais da inclusão já foram delineados e o momento atual já ultrapassa a mera fase de conscientização a respeito da importância de respeitar o "diferente". Estamos em um período que se faz necessário que passemos da conscientização para a ação. Estratégia e ação, dois pontos básicos para que a inclusão educacional seja realizada na rede regular de ensino, só assim as escolas compreenderão que pessoas com deficiência têm potencialidades e acima de tudo têm perspectivas.

A importância da heterogeneidade de pessoas em um mesmo ambiente é a comprovação que justifica a idealização para que todas as escolas sejam abertas à diversidade sem excluir e emitir preconceito diante da anormalidade dos padrões convencionais generalizados pela maioria.

Precisamos romper com a não aceitação perante a efetivação de escolas inclusivas, já que com o ensino voltado para o coletivo a construção do conhecimento será mais eficaz, pois seu desenvolvimento se dá diante de desafios em um contexto provocador para que todos aprendam a conviver com a singularidade de cada sujeito.

Já existem várias pesquisas consolidadas (AINSCOW, 1995; CROCHÍK, 2003; MANTOAN, 1999, entre outros) que revelam as vantagens de trabalhar em escolas inclusivas. Considerando que todos se beneficiam, é imprescindível afirmar que:

> Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social. (Karagiannis, Stainback, Stainback, 1999, p. 21)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) menciona que os direitos são iguais e inalienáveis para todas as pessoas. O propósito dessa Convenção foi promover, proteger e assegurar o gozo completo e igual de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência e promover o respeito perante eles em todos os ambientes da sociedade. No tocante à Educação, esse documento assegura que pessoas com deficiência não sejam excluídas do Sistema Geral de Educação em razão de sua deficiência e sim que tenham acesso à educação inclusiva, de qualidade com adaptações adequadas para cada caso.

As ações da escola inclusiva estão delineadas na aprendizagem cooperativa, *para que aquele que já sabe, ensine aquele que ainda não sabe*, e assim, nas trocas e relações o educando avance cognitivamente em seu desenvolvimento educacional. Na perspectiva de Segovia (2003, p. 409), é fundamental levantar a bandeira da inclusão, uma vez que visa "construir de maneira solidária e participativa uma escola socializadora e aberta à diversidade, baseada na pedagogia do encontro, da convivência e da cooperação entre as diversas individualidades, culturas e setores."

Guiados pela intencionalidade de agir a partir do ensino e da aprendizagem cooperativa, teremos com certeza uma educação de qualidade, na qual a mola mestra é o apoio entre os pares.

Dados a serem analisados

Para a realização dessa pesquisa foram entrevistados, 22 pais e responsáveis por crianças (12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), que têm algum tipo de deficiência. Fazendo um levantamento do tipo de deficiência verificados na pesquisa, foi constatado que existiam: 6 com deficiência física, 2 com deficiência visual, 4 com deficiência auditiva e 10 com deficiência mental.

Constitui direito fundamental previsto no artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal (CF) do Brasil, que todos os cidadãos, independente de cor, sexo e religião, são iguais perante a lei, tendo direito a uma educação de qualidade e eficiente. Conforme preconiza o art. 6º da CF, que diz: "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

No resultado da pesquisa realizada com os responsáveis pelos usuários da ADEFAL com relação ao quantitativo de crianças que freqüentam as escolas, 17 responderam que os filhos já estão estudando e 5 disseram que os filhos ainda não estudam. Os responsáveis pelas crianças que não estudam relataram que o motivo é que ainda não encontraram escolas que aceitem alunos com deficiência, principalmente por seus filhos precisarem de um acompanhante e assistência individual já que usam cadeira de roda, são dependentes, babam, não andam ou tem espasticidade por terem paralisia cerebral. Informaram que as escolas alegam não terem condições de receber alunos com deficiência e por não terem professores especializados para trabalhar com determinado tipo de deficiência. Por esta razão, as escolas se intitulam como despreparadas para trabalhar com a educação inclusiva e terminam negando o acesso e a matrícula.

Diante do que foi investigado é possível dizer que 77% dos responsáveis entrevistados já têm a consciência da importância do atendimento educacional para os filhos, uma vez que muitos revelaram, na entrevista oral, que desejam uma escola de qualidade e que acredite no potencial e crescimento dos seus filhos.

Desta maneira, os responsáveis relataram a esperança que possuem na escola do filho.

> Espero que acreditem mais no meu filho, não só nele, mas também nas outras crianças que necessitam de uma atenção especial e que entendam que ele, quer queira, quer não, necessita de um atendimento mais evoluído, melhor e que faça tudo isso com muito carinho e amor para que um dia ele possa ser um cidadão normal como qualquer outra pessoa. (Mãe da criança-ALP)
>
> Que o aceite de braços abertos, que faça com que ele se sinta em casa, que se sinta bem e não diferenciado dos outros. (Pai da criança-LBM)

Observando os recortes, é visível a constatação do conhecimento que os responsáveis têm sobre o direito à educação de seus filhos. Educação esta que deve ser compreendida não como forma paternalista e de cunho de caridade aos excluídos, mas sim uma educação efetiva e igualitária. A educação almejada por todos é aquela que tenha um perfil humanístico, que compreenda as necessidades, os limites e as potencialidades da heterogeneidade. Analisando a fala abaixo é possível constatar essa intenção dos pais sobre o que é uma escola de qualidade.

> Uma escola de qualidade é aquela que tem bons professores, com uma boa formação, com bom conteúdo não só na parte educacional, mas sim na parte emocional. Aquele que ajuda o aluno no que ele necessita, não só nos problemas da escola, mas também nos problemas e na sua vida pessoal. (Responsável por uma criança–DPS)

Com isso, vale destacar que o pensamento de Carvalho a respeito da construção de uma escola de qualidade:

> Uma escola de boa qualidade para todos, uma escola inclusiva, deve estar a serviço da dimensão social e política das relações humanas, na medida em que o processo educacional ofereça, além da apropriação do conhecimento, a capacidade crítica, indispensável ao exercício da cidadania plena. (Carvalho, 2002, p. 43)

Em relação à opinião dos responsáveis sobre qual seria o melhor local para oferecer atendimento educacional para crianças com necessidades educacionais especiais, 13 responderam que o local ideal em sua opinião era um escola regular, pois lá se ofereceria uma educação para todos, baseada na vertente da diversidade humana, na qual, por intermédio das trocas de experiências e saberes, onde um ensina e aprende com o outro. No entanto, 5 disseram que era melhor um atendimento individualizado na escola regular e apenas 4 revelaram que preferiam uma escola especializada, alegando que os profissionais dariam mais assistência e evitariam que os filhos sofressem preconceitos.

É válido enfatizar que a Educação Especial é considerada como uma modalidade educativa que abrange todos os níveis do sistema educacional. Ela tem como responsabilidade dar suporte, preferencialmente, na rede regular de ensino, atuando como apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial. Sendo assim, é preciso desmistificar a idéia que um “aluno especial”

precisa estar em uma "escola especial". Configura-se uma nova ação de trabalho para as instituições especializadas, que adotaram novos fazeres, em prol do crescimento dos alunos com necessidade educacionais especiais. Portanto, menciona-se que:

> Nessa perspectiva inclusiva, os serviços de educação especial das instituições especializadas passam a desempenhar papel importante de apoio e suporte à escola comum no que se refere às necessidades educacionais especiais, por meio de trocas inter e transdisciplinares, de cooperação para a elaboração de projeto pedagógico, de orientação para adaptações e complementações curriculares, proporcionando, dessa forma, o acesso desses alunos ao currículo desenvolvido na escola comum. (Mec, 2004, p. 30)

O atendimento educacional especializado deve ser um complemento da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos. É preciso difundir esse esclarecimento para acabar com a segregação e diferenciação da escola comum X escola especial.

Na nossa sociedade atual, vivenciamos ainda situações de preconceito e discriminação. Por motivo de falta de esclarecimento, medos, mitos e tabus contra a pessoa com deficiência, ele sofre "na pele" o olhar diferenciado, a falta de credibilidade no potencial e muitas barreiras e obstáculos a serem superados para conviver harmoniosamente na sociedade que pertence. A repugnância dos leigos perante a pessoa com deficiência gera um incômodo moral para aquele que é humilhado por não seguir aos padrões de normalidade posto pela sociedade. Existe uma generalização sobre determinadas deficiências e com isso há a rotulação e diagnostica a pessoa com deficiência como ineficiente, deixando de lado as suas capacidades, talentos, potencialidades e habilidades, independente de sua anormalidade.

Por tanto, nesta pesquisa, foi perguntado aos pais entrevistados, quem tinha mais preconceito perante a pessoa com deficiência. E foi obtido a seguinte resposta: das 22 pessoas entrevistadas, 8 pessoas disseram que acreditam que os pais são os que têm mais preconceito; 7 citaram que eram os alunos; 5 consideravam que são os professores; 1 pensava que seria a comunidade; e 1 pessoa afirmou que eram os diretores e coordenadores.

De acordo com Carvalho (1994, p. 125): "A sociedade estigmatiza e marginaliza os que fogem aos padrões comportamentais usuais, considerando-os como incapazes produtivamente, e, portanto, desviantes."

As estruturações dos ideais da escola inclusiva estão calcadas na intenção de romper com as barreiras atitudinais, que existem intrinsecamente naquele que discrimina os excluídos. Segundo Mantoan (1999, p. 63) é importante fixar o intuito da escola inclusiva: "O ensino inclusivo constitui um forte apelo para que o preconceito seja banido dos sentimentos e das ações das pessoas, pois ensinamos as crianças a não tratar à parte, os colegas com deficiência, aceitando-os como eles são e a nós mesmos, nas nossas limitações e possibilidades".

Pensando dessa maneira, é necessário analisar a forma de ver, de compreender, de pensar e de agir com relação à deficiência considerando que:

> As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes de forma diferente. (Mec, 2004, p. 19)

É importante salientar, que o preconceito é fruto da ignorância e do não conhecimento. Todo ser é diferente, tem características diversas e as condutas também são de livre escolha, por isso, devemos respeitar e conviver com a diversidade onde cada ser tem inerente a sua pessoa o seu estilo de vida, enfim, a sua opção de viver.

Ações em prol de minimizar a discriminação ao próximo vêm acontecendo em grande escala por meio da mídia educativa. Sabemos que a educação é uma porta de entrada para anunciar condutas éticas em prol da diversidade, porém estas ações devem se expandir em outros segmentos para que só consiga alcançar a almejada sociedade inclusiva. Por isto, Crochík (2003, p. 34) afirma que:

> Apenas a educação não pode mudar o destino das crianças com necessidades especiais, ou daquelas que são marginalizadas, assim como não pode mudar, sozinha, o destino de ninguém, mas a introdução das diferenças sociais (pobres e ricos, negros e brancos, deficientes e não deficientes) na escola e em todo o convívio social pode ajudar a atenuar a violência social existente, expressada sob a forma de discriminação. Para eliminar a discriminação, precisaríamos mudar a estrutura de nossa sociedade, posto que essa imanentemente gera a violência; para atenuá-la, medidas educacionais são importantes.

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e práticas para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos.

Já é de conhecimento de todos, que nenhuma escola pode resistir a fazer a matrícula de um aluno com deficiência, caso isto aconteça, os responsáveis são orientados pela mídia para denunciar o fato aos órgãos do Ministério Público local. Esta mesma conduta deve ser feita para alunos com deficiência que não estão estudando por motivos não cabíveis, é preciso enfatizar que a educação é um direito de todos.[115]

Em presença desta informação, resolvemos questionar aos entrevistados da pesquisa de campo, sobre qual seria a atitude, caso esses responsáveis por crianças com necessidades educacionais especiais, fossem impedidos de matricular seus filhos em uma escola regular que teve preconceito. Obtivemos como resposta que 7 pais de crianças tentariam argumentar com a direção da escola para mostrar que é preciso construir uma Escola para todos. Já 6 responsáveis afirmaram que preferiam procurar outra escola que aceitasse seu filho, pois não iria lutar por uma escola que não quer bem ao seu filho. Por fim, 9 responsáveis relataram que agiriam procurando os direitos deles na Justiça, já que têm conhecimento que este é um direito que cabe aos filhos.

Analisando os dados, é possível interpretar que muitos pais de alunos optariam pelo diálogo junto à escola, fazendo com que ela compreendesse as razões de acolher a diversidade, para que o acesso deste aluno não fosse um empecilho, uma barreira e um obstáculo, em razão da escola estar "despreparada" para trabalhar com a inclusão. Confiante nessa atitude, pensamos que os pais de alunos com necessidades especiais desempenham papel relevante em prol da luta em levantar a bandeira da inclusão. As falas desses interlocutores revelarão para a humanidade o quanto é importante acolher a diversidade, pois são nas trocas sociais que aprendemos a conviver e agir humanamente.

115 Esta providência deve ser adotada com urgência no que diz respeito a alunos com deficiência, em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental. Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (esta recusa também é crime, art. 8º, Lei 7.853/89), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória.

Não concordamos com a atitude dos pais que optariam em procurar outra escola, pois temos a certeza que, se todos agirem dessa maneira, estaria optando por silenciar o movimento crescente da construção das escolas inclusivas. É necessário soltar as vozes silenciadas dos excluídos para que juntos mostrem à comunidade os seus direitos como cidadãos. Não há motivos para que uma escola não aceite um aluno com necessidades especiais. Esse gesto de exclusão demonstra que essa escola não quer refletir sobre o novo paradigma de construir uma escola para todos, sem preconceito, distinção e diferença. É válido citar que "[...] as necessidades especiais são especiais na medida em que nos proporcionam uma compreensão de possibilidades de aperfeiçoamento que, de outra forma, poderiam passar despercebidas." (Hart, apud Ainscow, 1995, p. 22)

Para reforçar esse esclarecimento que a sociedade precisa ter sobre as potencialidades e habilidades perante a deficiência, é importante lembrar que:

> [...] estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Neste caso, pode afirmar-se que as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das atividades. (Ainscow, 1995, p. 22)

Compreende-se que os responsáveis que discorreram que agiriam procurando os direitos na justiça para garantir o acesso e permanência do seu filho na escola, demonstram uma certa compreensão sobre as legislações, orientações e marcos legais que permeiam o direito à educação subsidiando um ensino de qualidade com igualdade e eqüidade para todos que buscam o conhecimento.

Carvalho (2003, p. 55) transmite sua opinião em prol do respeito da diversidade humana: "Insisto que o eixo da transição está na mudança de atitudes frente à diversidade que, em vez de ser considerada como entrave, deve ser entendida como uma riqueza, um auxílio no trabalho docente. Para isso precisamos viver o processo com firmeza e com brandura [...]".

Para seguir em frente nesse movimento crescente pró-inclusão, precisa-se de apoio, de cooperação e de solidariedade entre as redes de apoio mútuo para as pessoas com necessidades especiais. Já está consolidado que é possível fazer uma educação humanista, que preserve os

valores e a ética da diversidade. Caminhemos juntos nessa estrada, a fim de almejar a verdadeira e tão sonhada sociedade inclusiva.

Em busca de um ensino para todos os alunos que contemple e envolva o contato, o reconhecimento e a valorização das diferenças, sentimos a necessidade de instigar aos pais entrevistados sobre qual seria a expectativa que eles possuíam para seus filhos diante do ensino adquirido na escola. Em maior proporção, oito responsáveis por crianças com necessidades especiais tinham expectativas diante do ensino transmitido na escola para que os filhos a freqüentem e se alfabetizem e aprendam conceitos básicos, que são úteis para viver em sociedade.

Diferentemente da opinião anterior, 7 pais querem que os filhos se desenvolvam plenamente e concluam os estudos. Outros 4 pais relatam que sua intenção é que os filhos possam se socializar e criar autonomia nas atividades de vida prática. Já expectativa de 3 pais era, para que seus filhos se desenvolvessem em atividades profissionalizantes para garantir uma profissão.

Os resultados acima demonstram que alguns pais tinham uma expectativa limitada para o futuro dos filhos. Muitos são incrédulos e deixam de confiar no potencial do filho, interferindo assim na baixa-estima e na ausência da cobrança sobre os deveres e responsabilidades que este aluno tem diante da aquisição do processo de aprendizagem escolar.

> A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação. (MEC, 2001, p.5)

Não se pode subestimar a pessoa que tem uma limitação física, psíquica e social, generalizando e prevendo o seu crescimento e desenvolvimento até um determinado ponto. A família e os educadores precisam ter uma perspectiva ampla e confiante sobre as habilidades inerentes, incentivando e estimulando cada vez mais as potencialidades deste ser. Com isso: *"Os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença devem ser desvelados, discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis."* (Mec, 2000, p. 8)

Foi solicitado também que os responsáveis avaliassem o professor de seus filhos: 6 disseram que os educadores eram competentes e seguros, 6 citaram que o professor conhecia a deficiência do aluno e buscava através dos estudos procurar novas formas de ensinar a ele. Contudo, 4 pais revelaram que consideravam que os professores não acreditavam no crescimento e no potencial do aluno com necessidades especiais e, por fim, ainda mencionaram que alguns professores só trabalham com a inclusão porque foram obrigados. Questionando sobre a relação dos pais com os professores 64% disseram que mantinham um ótimo relacionamento, pois observam que os educadores eram criativos, dinâmicos e procuravam sempre planejar atividades desafiadoras.

A idéia da inclusão não pode ser imposta aos educadores. É preciso sim, ser compreendida através da formação inicial e continuada na incessante busca por novos saberes nesta área, para que o professor reflita sobre o respeito e o acolhimento das diferenças e só assim, possam juntos criar através da rede de ensino e aprendizagem cooperativa ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos. A reflexão da importância do ensino voltado à diversidade e, conseqüentemente, à construção das escolas inclusivas tem que vir de dentro, ou seja, da consciência mental da necessidade da construção de um mundo mais justo e humano, onde reconhecemos as especificidades de cada sujeito.

O Brasil começa a construir um novo tempo para transformar a realidade das desigualdades sociais, no entanto, não são meras leis e documentos norteadores que farão com que a sociedade respeite o seu semelhante. É fundamental que haja sensibilidade, empatia e apreensão sobre os valores sociais e éticos que regem a estruturação da convivência humana. Complementando essa atitude, destaca-se que: “O futuro não está definido, mas será configurado por nossos valores e por nossa maneira de pensar e de agir. Nosso êxito, nos próximos anos, dependerá não tanto do que fizermos como dos frutos que formos colhendo de nossos esforços” (Corde, 1994, p. 5).

Uma das questões dessa pesquisa foi investigar a opinião sobre o profissional, que os pais consideram que mais contribui para a evolução dos filhos com deficiência. Eles citaram, em maior escala, que primeiramente atribui aos médicos, em segundo lugar, aos professores, vindo

em seguida, os fisioterapeutas, os fonoaudiólogos, os psicólogos e os terapeutas ocupacionais.

Ao ver estes dados é importante enfatizar a satisfação com o trabalho dos professores, que aparece entre os primeiros na opinião dos pais. Podemos assim dizer que há um reconhecimento sobre a importância deste profissional, bem como de sua competência pedagógica para construir estratégias significativas para o alunado com ou sem necessidades educacionais especiais. No entanto, pensamos que não seja necessário escolher e identificar o melhor profissional, pois imaginamos que, um trabalho efetivo em prol do aluno com deficiência é aquele estruturado a partir da criação de uma equipe multidisciplinar, onde trocas e experiências específicas de cada área serão discutidas com o objetivo de promover o enriquecimento pessoal, social e cognitivo desse sujeito.

Perante os dados obtidos e analisados, é imprescindível afirmar que todos os pais ou responsáveis por crianças com deficiência devem ter em mente os direitos que lhe são garantidos, para que não se tornem vozes silenciadas para perpetuar as minorias já excluídas neste imenso país.

Algumas perspectivas

Confiante no poder que a educação tem para atenuar os problemas sociais, consideramos que a pesquisa foi relevante para identificar o olhar e o pensamento dos pais de crianças com deficiência a respeito de questionamentos pertinentes ao seu dia-a-dia como: educação, preconceito, expectativa para o futuro, escola ideal para seus filhos e até mesmo um breve panorama sobre a importância da figura do professor para auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais.

É válido mencionar a necessidade de levantarmos a bandeira em prol da inclusão social para que o mundo seja mais democrático, igualitário e humano. Pensando desta maneira, "[...] a educação inclusiva brasileira emerge em atendimento a uma demanda humana e social. Torná-la uma realidade é um desafio para nós educadores, e os caminhos para a escola inclusiva, ou seja, a escola democrática, devem ser os caminhos a serem trilhados por nós" (Costa, 2003, p. 31).

Consideramos de suma importância focalizar o papel da família como mola mestre no apoio à pessoa com deficiência. Em face disso, vale destacar:

> A família precisa construir padrões cooperativos e coletivos de enfrentamento dos sentimentos, de análise das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para seu bem estar e uma vida de boa qualidade. (Mec, 2004, p. 7)

Unindo-se a uma comunidade educativa e cooperativa, todos sairão ganhando, pois os benefícios são mútuos. Portanto:

> Faz-se necessário que a família construa conhecimento sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitosas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos. (Mec, 2004, p. 7)

Cientes que, com credibilidade e garra, alcançaremos uma escola ideal para educar a todos, insistimos que a sociedade continue agindo em busca deste sonho, o qual em breve será realidade. Refletindo sobre nossas ações, humanizando nossas atitudes e criando práticas voltadas à heterogeneidade será um dos primeiros passos para poder dizer a todos que vivemos em um país humanizado e crente nos seus ideais para avançar cada vez mais.

Notas

AINSCOW, Mel. **Educação para todos:** torná-la uma realidade. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Inglaterra: Abril de 1995.

CARVALHO, Rosita Edler de. Tendências e desafios da educação especial. In: ALENCAR, Eunice M. L. **A Política de Educação Especial no Brasil.** Brasília: SEESP, 1994, pp. 125-137.

_____. **Uma promessa de futuro:** aprendizagem para todos e por toda a vida**.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento:** Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: EdUFF, n 7, 2003. (pp. 39-59)

Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acesso em 11 jan. 2008.

CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. Revista "Cadernos de Educação Especial", nº 22 – vol. 2 (2003) pp. 19-32. Universidade Federal de Santa María. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC.

CROCHÍK, José Leon. Atitudes a respeito da educação inclusiva. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: EdUFF, n 7, maio, 2003, pp. 19-38.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <http://www.amnistia-internacional.pt/sobre_ai/dudh/dudh1.php>. Acesso em: 08 fev. 2008.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). In: Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, pp. 21-34.

MANTOAN, María Teresa Eglér. **Incluindo os excluídos da escola.** In: INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS. Anais da 2ª Jornada Municipal de Educação Especial. Maceió: SEMED/AL, 1999, pp. 45-64.

MEC. Ministério da Educação. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola –** alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2000b. Vol. 1, (Projeto Escola Viva).

_____. **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____ . Ministério da Educação. **Educação inclusiva:** a fundamentação filosófica. Brasília: MEC / SEESP, 2004, vol I, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

SEGOVIA. Domingo, J. Atender a y en la diversidad desde el aprendizaje cooperativo. En Lou, Mª.A. y López, N. (Coords.): **Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.** Madrid: Ediciones Pirámide, 2003.

Débora Felício Faria[116]

Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no curso de pedagogia da UNIVERSO/São Gonçalo/RJ

Resumo

O presente texto é resultante da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense/Brasil, cujo tema central é a formação de professores para tornar possível a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais no espaço escolar comum. A educação inclusiva tem assumido especial importância no cenário educacional brasileiro, sobretudo, quando pensamos em uma educação que seja democrática e igualitária. Entretanto, não é possível pensar que apenas um modelo pedagógico e os assentamentos teóricos e legais que dele decorrem, serão capazes de enfrentar as contradições sociais postas pelo processo de constituição das sociedades. Dentre tantos aspectos a serem analisados para a efetivação de uma educação que seja acolhedora a todos, está a formação dos professores. Nesse sentido, o referido texto se propôs a refletir, criticamente, quanto aos impactos do estudo e das práticas do/no curso de Pedagogia na modalidade Capacitação em Serviço da UNIVERSO/SG, considerando que habilita seus estudantes para a docência em Educação Especial. As narrativas das estudantes, foram a principal fonte de coleta de dados, por intermédio das quais foi possível reconhecer que, muito embora o estudo e as práticas em ambiente acadêmico sobre a educação com orientação inclusiva não seja garantia para o enfretamento do preconceito e para a formação de posturas mais acolhedoras, certamente contribui sobremaneira para que se dê o seu início.

116 Brasil.

Introdução

A história da educação das pessoas com deficiência revela uma escolarização e escolas paralelas e, como tais, se incumbiram de alijá-las da sociedade e das contradições constitutivas de sua subjetividade. Assim, a instituição escolar, denominada regular, legitima-se alheia às pessoas com deficiência, e, muito embora se apresentasse como única, também revelava – e ainda revela – muitas ambigüidades, apoiadas na visão maniqueísta resultante do que Adorno (1996, pp. 388-407) identifica como uma "[…] crise da formação cultural […]", em que a humanidade se divide entre os "[…] predestinados ou à salvação ou à condenação." Assim, a escola regular impõe a distinção entre a escola destinada a acolher a elite e a outra, que se ocupa em agregar os grupos sociais que não a pertencem. Desse modo, o ensino formal se constituiu, em sua origem, classificatório e excludente, destinado a reforçar a hegemonia dos grupos sociais dominantes.

Entretanto, o que é central nesse estudo sobre a formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, refere-se ao fato de que, seja de origem da elite, seja de origem das classes populares, não há lugar para os indivíduos com deficiência nas escolas intituladas regulares. Assim, quando conquistaram o direito ao processo educativo formal, couberam-lhes espaços escolares distintos dos alunos sem deficiência: é o que conhecemos como *educação especial*. Assim, como destaca Costa (2001, p. 28), essa modalidade de educação escolar cumpre um papel "no mínimo contraditório" e afirma:

> Criadas para integrar e normalizar, elas servem, também, para retirar os deficientes dos meios normais de ensino […]. Sob a justificativa das necessidades especiais dos indivíduos, a instituição, na pessoa de seus profissionais, os rotula, os marca, por intermédio das classificações e os insere entre os muros institucionais. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: excluir de maneira particular essa população.

Portanto, considerando a dicotomia posta entre regular e especial, aos professores, do então chamado ensino regular, resta uma estranheza com relação ao aluno com deficiência, em decorrência do fato de que, seja na condição de alunos ou na condição de professores, suas experiências com indivíduos com deficiência foram dificultadas.

Entretanto, atualmente vivemos um movimento mundial de repúdio a atitudes discriminatórias e, concomitantemente, favorável à inclusão social das minorias historicamente excluídas, dentre elas as pessoas com deficiências. Tal movimento tem sido expresso e formalizado em documentos de âmbito internacional e legitimado pela participação e incorporação de suas diretrizes por parte das Nações.

No âmbito das escolas esse movimento se traduz "não apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas (…)", como definem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Mec, 2001, p. 28). Isso significa dizer que os sistemas educacionais que se pretendem formar inclusivos empreendem esforços no sentido de minimizar ou eliminar as barreiras que se interpõem entre o estudante e o conhecimento. E, um dos principais elementos que podem impedir ou favorecer o desenvolvimento das potencialidades do estudante com necessidades educacionais especiais é a ação pedagógica. Por isso vários estudos como: Aincow (2002), Bueno (2002), Costa (2001), Costa (2002), Costa (2005), Glat *et al.*(2001), Glat & Fernandes (2005), dentre outros, têm apontado o protagonismo dos professores para a efetivação da educação sob orientação inclusiva e a necessidade de fomentar propostas que lhes garantam a formação para tornar possível a educação e combater a discriminação.

O MÉTODO

A elaboração deste estudo, cuja questão central se voltou para a formação de professores quanto ao entendimento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, encontra-se assentada na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo com base no pensamento de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

Dessa maneira, desejou-se refletir sobre as condições materiais existentes que transformam o pensamento em coisa, em instrumento. vislumbrando a possibilidade de se superar "[…] um método racional, dotado de uma unidade sistemática", como destacam Horkheimer & Adorno (1985, p. 37).

Remetendo ao objetivo central deste estudo, a saber, analisar os impactos do currículo do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, sobretudo, por apresentar uma proposta de conteúdos com saberes e

práticas para a formação de seus estudantes, professores da rede de ensino, com vistas à educação dos alunos com deficiência na perspectiva da inclusão, que seus estudantes configuram-se como sujeitos, tendo em vista que o referido Curso os habilita para a docência em educação especial.

1) *Lócus do Estudo*:
   Sendo o lócus deste estudo o Campus São Gonçalo da UNIVERSO, sediada a Rua Lambari, nº 10 –, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro/Brasil, fez-se necessário sua caracterização, com ênfase em relação ao Curso de Pedagogia, na modalidade Capacitação em Serviço. Para tanto, foi analisada a história da Universidade no município, a implantação do curso, sua matriz curricular, estrutura, formação do corpo docente e processos de avaliação.
2) *Sujeitos do Estudo*
   Constituem-se sujeitos deste estudo, seis estudantes do curso de Pedagogia, na Modalidade Capacitação em Serviço – sendo três alunas do 7º período e três, do 6º período – em um universo de 330 estudantes matriculados no 1º semestre letivo do ano de 2007, na referida modalidade.

Para a escolha desses sujeitos, foi aplicado um questionário a todos os estudantes do 6º e do 7º períodos, com questões desde informações pessoais, como idade e formação escolar, até questões referentes à atuação e formação profissional. Assim, por meio desse questionário, foram selecionados os sujeitos deste estudo, considerando os seguintes critérios:

- Ter iniciado sua atuação profissional antes de ingressar no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG;
- Ter recebido alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência na sua sala de aula no período que lecionava antes de ingressar no curso;
- Ter, atualmente, aluno com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiência, incluído em sua sala de aula;
- Atuar em escola pública ou privada da rede de ensino do município de São Gonçalo.

Constituem-se também, participantes deste estudo, alguns professores do curso, a Pró-Reitora, a Coordenadora do Curso de Pedagogia e a Coordenadora dos Cursos na modalidade Capacitação em Serviço, bem como a Direção Acadêmica do Campus de São Gonçalo/ Rio de Janeiro.

3) *Instrumentos e procedimentos de Coleta de Dados:*
Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados e aplicados aos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG:

Questionário: foi aplicado um questionário, um com o objetivo de selecionar os sujeitos do estudo e de caracterizar o corpo discente do curso de Pedagogia, na modalidade Capacitação em Serviço. Esse questionário contém questões como: data de nascimento, sexo, município de origem, escola que atua, formação profissional, local de residência, estado civil, ocupação atual e tempo de serviço, dentre outras.

Entrevistas semi-estruturadas: com esse instrumento de coleta de dados, foi possível ouvir as experiências desses estudantes, ora sujeitos deste estudo, vividas em decorrência de sua atuação profissional com alunos com deficiências.

Da exclusão à inclusão: as experiências dos estudantes do curso de pedagogia da universo/sg

Neste estudo foram analisadas as narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia na Modalidade Capacitação em Serviço, decorrentes das entrevistas semi-estruturadas.

Para a análise dos dados coletados foram definidas categorias de análise, à luz da Teoria Crítica, como: a formação do preconceito; o contato e a experiência com o indivíduo alvo do preconceito; a educação para emancipação ou para adaptação; práxis; resistência a atitudes segregacionistas, dentre outras.

1) *Contato ou experiência: as primeiras incursões no mundo da diversidade.*

Pensando sobre a questão do contato com pessoas com deficiência, é possível compreender o preconceito voltado contra esses

indivíduos, sobretudo quando se justifica, pelas "experiências negativas", que, segundo Adorno (1996, p. 405), longe de compreendê-las como experiências, tratam-se de *"(…) um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero(…)."*

Em que os conceitos contato e experiência se diferenciam? Segundo Aurélio (1987, p. 319) o contato é o "Estado de corpos que se tocam; proximidade". Entretanto, para analisarmos essa questão, é importante que nos reportemos a Crochík (2003) ao afirmar que o simples fato de termos contato com um determinado alvo do preconceito não significa que esse seja eliminado.

Quanto a isso, Adorno (1996, p. 402) afirma que: "O entendido e experimentado medianamente –semi-entendido e semi-experimentado– não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal". Portanto, aquilo que é semi-experimentado, ou seja, que não se eliminou a camada estereotipada que se interpõe entre o sujeito e o objeto para sua apreensão, fortalece o preconceito, pois suas conseqüências são a "(…) confusão e o obscurantismo (…)" e o indivíduo tende a se defender de todos aqueles que pertencem à categoria do objeto ora semi-experimentado.

Aproximando-se dessas categorias Benjamin (apud Ramos-de-Oliveira, 1998) estabelece a contraposição entre *Erlebnis*[117], ou seja, a recepção passiva e vivência e *Erfahrung*[118], que diz respeito a uma recepção ativa, crítica e experiência, ao afirmar que:

> *(…)as fronteiras entre as duas modalidades de viver: uma de quem passa pela vida como um espectador, alguém que reage a estímulos; outra de quem vive, alguém que exerce certo grau de reação consciente, pensada, refletida(…) a possibilidade de rememoração de vínculos coletivos estruturadores da própria individualidade. Erlebins vs. Erfahrung – eis aí delineadas a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão (…)* (p. 16)

Ainda a esse respeito, Adorno (1995, p. 37) afirma que, na sociedade burguesa, há uma "(…) ausência de aptidão à experiência", ou seja, uma tendência a identificação com o todo, com o poder, independentemente de seu conteúdo, considerando uma pretensa segurança

117 O léxico alemão significa vivência.
118 O léxico alemão significa experiência .

que o poder proporciona. Nessa perspectiva, a ausência de aptidão à experiência seria o mesmo que afirmar que os indivíduos se adaptam ao estereótipo interposto entre si e o objeto e sua superação, sequer é cogitada. O contraponto seria a possibilidade de diferenciação daquilo que o referido autor denomina de uma massa amorfa[119], ou seja, a possibilidade de constituição de uma consciência verdadeira, ou, em outros termos, como destaca Adorno (1995, p. 150):

> (...) a constituição da aptidão a experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Ainda sobre a relevância da experiência e de sua relação aos processos de educação, não somente, àqueles que dizem respeito à educação sistemática, mas, sobretudo, àquelas assistemáticas, Adorno (1995, p. 151) afirma que a experiência está vincula ao próprio conceito de racionalidade e à consciência, ampliando-os para além dos limites da compreensão sob o aspecto intelectual, ou seja:

> (...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais.

Assim, com base em Adorno (1996, p. 407): "A semi-cultura é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito (…)". Entretanto, com base em Crochík (2003), que se apóia nos estudos de Monteiro (1996) e Crochík (2001), é possível reconhecer que, quando determinadas condições são observadas, ou seja, quando envolve o favorecimento da reflexão crítica sobre sua própria semi-formação, o contato pode converte-se em possibilidade de viver experiências e, assim, de favorecer a diminuição do preconceito.

Portanto, considerando o exposto pelos referidos autores sobre experiência, vivência e contato, tomando como base que identificar os

119 O termo adotado por Adorno, remete-se a percepção do outro como uma massa indiferenciada, pois o coletivo supera o individual. Como afirma Adorno (1995,p.129): "Pessoas que enquadram-se plenamente aos coletivos convertem-se a si próprios em algo como um material(…)", apresentando um caráter manipulador, ou seja, "(…) se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado." Para aprofundar a questão, conferir: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

estereótipos constituídos pelos professores, estudantes do Curso da UNIVERSO, sobre os alunos que apresentam deficiência, se constituiu em objetivo deste estudo, lhes foi proposta a seguinte questão:

"Quais eram as suas impressões quanto à presença do aluno que apresenta deficiência em sua sala de aula antes de ingressar no curso?"

A questão, ao tratar das impressões iniciais das estudantes frente ao aluno com deficiência, visa identificar os estereótipos introjetados contra os indivíduos alvo do preconceito, nesse caso o indivíduo com deficiência, manifestados na aproximação ou contato com eles.

Vale, pois, destacar que a impressão é o resultado do processo perceptivo, isso é, perceber é organizar internamente os elementos levados pelos sentidos. Perceber é conhecer, pelos sentidos, o mundo vivente. Todavia, com base na teoria da Gestalt[120], a realidade é subjetiva, particular, pois é resultante da interpretação que fazemos do meio, que é única, na medida em que se sustenta na formação individual.

Frente a essa questão, pois, a totalidade dos entrevistados expressou a identificação com o que está posto sobre pessoas com deficiência, seja sob a forma da aversão ou depreciação, comiseração ou supervalorização, ou seja, dos seis sujeitos entrevistados todos expressaram ter incorporado os estereótipos acerca desses indivíduos.

Portanto, para as referidas estudantes do curso, no período em que lecionavam, antes de ingressar no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de aprender e suscitam sentimentos de medo, insegurança e incapacidade.

Ainda com base na narrativa das referidas estudantes/professoras, ficou evidente o entendimento da função reprodutora e adaptativa da escola, ao afirmarem que o aluno "(…) não conseguiria acompanhar a turma", nos reportando assim, à idéia de que o aluno que deveria se

120 De origem alemã, o termo "gestalt" é de difícil tradução para o português, podendo se aproximar do conceito de configuração, organização, ou ainda, forma. Entretanto, esses correspondentes da língua portuguesa não expressam a sua complexidade e, portanto, os tradutores das obras dessa escola da Psicologia optaram por manter o termo alemão. A idéia central nessa perspectiva é de que o ser humano tende a perceber a realidade que o envolve como um todo organizado, ou seja, como "gestalts". Assim o todo é mais do que a soma de várias partes que o compõem, mas o todo é uma nova realidade. Seus precursores foram: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941), definem dois tipos de meio: o Geográfico, que é o meio físico, objetivo; e o Comportamental, que é a realidade subjetiva particular resultante da interpretação que fazemos do meio, através da percepção. Por isso,como destaca Moreira (1999,p.45) "A Psicologia da gestalt é, às vezes, chamada de fenomenológica, pois se ocupa do fenômeno 'o que é dado', i.é., do evento mental intacto, sem dividi-lo para fins de análise." A Gestalt, por meio do estudo da percepção, busca compreender o comportamento humano, pois segundo eles, a maneira como percebemos o mundo exterior irá desencadear nossas atitudes.

adaptar a escola, como vimos, na perspectiva de integração escolar, ao passo que a escola, em linhas gerais continuaria inalterada, como destacado por Ainscow (2002).

Nesse sentido, muito embora vivamos um momento favorável à inclusão, as diversas formas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência na sala de aula, ainda em muito estavam atrelada às impressões que o professor elabora a seu respeito, neste caso, os estereótipos introjetados no seu processo de formação. E, o que parece ainda mais tóxico para a formação dos professores, pois expressa a semi-formação, é que, a introdução de temas sobre alunos com deficiência e suas características, bem como suas formas de manifestação e etiologias, na abordagem clínica ou médica, mais do que propriamente pedagógica, podem concorrer para a afirmação da exclusão e, portanto, para práticas pedagógicas que mantenham o ensino segregado. Dessa maneira, como destacado por Bueno (apud Glat *et al.*, disponível em: http//www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf, p. 6):

> A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Ou, ainda para a idéia de que, para a atuação profissional com alunos que apresentam deficiência é necessária uma formação complementar, ou que a formação de professores para a educação dos alunos com deficiência ainda é percebida como um acessório, ou mesmo um apêndice da formação básica, seja em nível médio ou superior, como destaca, Fernanda(6º período): "(…)sentia que faltava algo mais". Essas narrativas nos remetem ao que Adorno afirma sobre a incapacidade de viver experiências e da pretensa segurança que a previsibilidade insinua.

Vale destacar que, as seis estudantes/professoras, sujeitos do estudo, iniciaram suas atividades profissionais, posteriormente à implementação das reformas pedagógicas que preconizam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências, na rede regular de ensino, corroborando o que

Adorno(1996) afirma sobre a questão de que as reformas pedagógicas podem se tornar inofensivas se não forem compreendidas as complexas redes que favorecem a exclusão e que, ao contrário do que intentam, podem se converter no seu oposto. Em uma vã tentativa de abstrair do processo de formação o que há de contraditório, a "tensão", e, assim, o referido autor afirma que:

> O sonho da formação – a liberação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defendo de maneira absoluta, destila-se sua problemática. (p. 392)

Assim, possibilita-se a visão romântica e ilusória de que a educação formal por si só é capaz de eliminar a exclusão, e aquilo que a sustenta, ou seja, o preconceito. Porém, "As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas", conforme Adorno (1996, p. 393).

Portanto, o enfrentamento do preconceito é muito mais complexo do que a simples introdução de medidas adicionais ou de reformas pedagógicas no processo educativo, e como "alegorias", essas podem apenas deflagrar algumas formas de manifestação do preconceito, expressas pelas exclusão e desigualdades no acesso à educação, mas não são capazes de eliminar a sua formação, pois o antídoto contra o preconceito é a experiência, como destaca Crochík (1997, p. 25):

> (…) o antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência.

Como ficou evidenciado na narrativa da professora Marcela (7º período), que resgata a importância da experiência ao afirmar que, "(…) depois de algum tempo, *aprendemos juntos – aluno/professor* – a lidar com a situação", ao que a referida professora revela o que Adorno denomina de experiência formativa, ou seja, nesse caso, não podemos afirmar que, as impressões constituídas pela professora não se reduziram aos resultados de um contato, mas, sobretudo, foram assentadas em experiências, na constituição de uma consciência verdadeira sobre o seu aluno.

A percepção formada pelas estudantes/professoras à respeito do aluno com necessidades educacionais especiais, antes do ingresso no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, foram expressas nas expectativas que tinham quanto a esse aluno. Portanto, em face da pergunta: "Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?", foi possível perceber que, as expectativas das estudantes/professoras, reafirmavam os estereótipos constituídos, em seu processo de formação humana, analisados anteriormente. As estudantes/professoras Helena e Neuza, afirmaram aprioristicamente a incapacidade dos alunos em construir conhecimento, portanto não tinham expectativas em relação a eles e a estudante/professora Fernanda afirmou que, somente após algum tempo, conseguiu perceber as possibilidades educativas do aluno.

O estereótipo da incapacidade intelectual, diante das narrativas das estudantes/professoras, parece ser a marca mais contundente e destorcida do aluno com necessidades educacionais especiais, sobretudo aquelas em decorrência das deficiências. Mesmo, quando existem expectativas elas se voltam para o aspecto social e reafirmam as limitações do aluno, como o discurso da estudante/professora Carla, que muito embora "acreditasse" em sua capacidade para aprender, evidencia as condições do aluno e não os obstáculos postos socialmente, que impedem aos alunos o acesso ao conhecimento.

Quanto ao estereótipo, Crochík (1997, p. 17) afirma que:

> Não vemos a pessoa que é objeto de preconceito a partir dos diversos predicados que possui, mas reduzimos esses diversos predicados ao nome que não permite nomeação: judeu, negro, louco etc.[…] o que se quer dar ênfase é que independente das inúmeras características que a pessoa vítima do preconceito possua, a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito.

Os estereótipos têm uma função social. A urgência das ações no mundo moderno, característico pela competitividade, nos leva a utilização de mecanismos rápidos, ordenadores já prontos para entendimento do novo, e por isso a experiência fica impossibilitada, ou seja, como salienta Crochík (1997, p. 21)" o pensamento se reduz a constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mau menor" , há uma mecanização do pensar, do agir e do sentir.

Podemos inferir, pois que os estereótipos estão atrelados à dominação, como corrobora Crochík (1997, p. 23) “Por deturparem a realidade, ocultando aquilo que gera desigualdade, os estereótipos servem de justificativa para a dominação. Enquanto tal, naturalizam uma situação de opressão.”

Entretanto, com base no referido autor, o indivíduo pode ou se diferenciar da cultura, por sua singularidade, ou se converter em seu reprodutor. O que irá favorecer um posicionamento ou o outro, é a possibilidade, por meio da experiência e a reflexão acerca da cultura, “em lidar com os sofrimentos provenientes da realidade” (p. 13).

Isso posto, é possível afirmar que para as estudantes/professoras do curso de pedagogia, muito embora a realidade lhes provocassem sofrimentos, as experiências com objeto que lhes suscitam tais sentimentos não foram obstadas.

2) Práxis: a resistência à dicotomia entre teoria e prática

A práxis, aqui entendida como a experiência que implica a autoreflexão crítica, está suscetível à aplicação prática e não apenas uma ação vazia de conceito e que se basta a si mesma, como analisado por Adorno (1995b).

Assim, com base no referido autor: “Deve-se formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitraria, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática (…).” (p. 204).

Dessa feita, para compreender a contribuição do curso em questão nesse processo, sobretudo, considerando ser o espaço acadêmico um espaço privilegiado para a constituição e apropriação teórica, e considerando as características da modalidade a que estão envolvidas as estudantes, ou seja, a capacitação em serviço, que pressupõe a articulação entre teoria e prática, formulamos as seguintes perguntas:

Você avalia que seu trabalho hoje é diferente do que desenvolvia anteriormente?

Com base nas narrativas das estudantes/professoras, agora, as atuais formas de realização do trabalho são mais seguras, buscando auxílio ou mesmo, com a sensação de estarem mais preparadas para lidar com o imprevisível. Isso nos remete ao que Crochík (2003) afirma sobre as pessoas que estão submetidas à ideologia da racionalidade

tecnológica, ou seja, aqueles que se protegem das contradições inerentes ao processo de socialização. Com base nas narrativas das estudantes/professoras, é possível afirmar que não se enquadram nesse perfil, sobretudo porque:

> Os que não incorporaram ou resistem a essa ideologia devem ser favoráveis à educação inclusiva, pois tendem a pensar de acordo com a experiência (ver Adorno et al., 1950; Horkheimer e Adorno, 1985 e Crochík, 1999) e essa, se não nega o universal, não pode, prescindir do contato com o objeto; em outras palavras, o contato com o diferente é imprescindível para eles. (p. 33)

Vale destacar que as estudantes atribuíram ao curso parcela de responsabilidade quanto à formação para a educação inclusiva, ao responderem questões como:

Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

Você aprendeu essas atividades/procedimentos no curso?

Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Diante dessas questões, foi possível perceber os impactos do curso de Pedagogia na formação das suas estudantes/professoras, nos seguintes aspectos:

As estudantes/professoras, antes de ingressarem no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, na modalidade Capacitação em Serviço, haviam incorporado os estereótipos acerca do aluno com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências, sobretudo aqueles voltadas para a incapacidade cognitiva, social e afetiva.

As estudantes/professoras demonstraram formação para a resistência ao preconceito ao enfrentarem os sentimentos que dele se derivaram, como o medo, a ansiedade e insegurança.

A aproximação entre teoria e prática, por meio do ingresso no curso de Pedagogia, favoreceu a vivência de experiências contrárias à manifestação do preconceito e à práticas pedagógicas segregadoras e excludentes voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências.

As reflexões teóricas, oportunizadas no espaço acadêmico, também viabilizaram a compreensão da centralidade do aluno no processo educativo e, sobretudo, com base na ética da diversidade, ou seja, a importância do respeito às diferenças humanas, o que implica em ultrapassar o momento do contato com o aluno, ou melhor, com seus estereótipos, e avançar em direção das experiências com ele. Significa que, o conhecimento de conceitos não significa subtrair o indivíduo, ou negá-lo.

O respeito à diversidade pode ser evidenciado quando a estudante/professora Helena afirma que procura implementar atividades em que toda a turma possa participar. A esse respeito Ainscow(2002) afirma que é um grande equívoco pensar que, para responder aos alunos com necessidades educacionais especiais, é necessária a planificação individualizada. Nessa prática, "(…) a atenção em relação a outros fatores contextuais que podem ser utilizados para utilizar e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe" saem do foco do processo educativo. Nesse sentido, o referido autor, afirma que, dentre tantos recursos pedagógicos que o professor dispõe em sala de aula, o próprio aluno é aquele que melhor pode apoiar a aprendizagem, mas que, contraditoriamente, é o menos utilizado.

Os impactos ora mencionados se tornaram possíveis, porque o curso, na figura de seus professores, de sua Matriz Curricular e de seus gestores, promoveu a auto-reflexão crítica quanto aos elementos que favorecem a formação de uma sociedade essencialmente excludente, da qual não estamos imunes. Isso posto, podemos afirmar que a experiência vivida pelas estudantes, enquanto capacidade de estabelecer uma inter-relação reflexiva, crítica com a vida, sem interpor a camada estereotipada, culturalmente constituída, entre si mesmo e o objeto a ser experienciado, foi central para a formação voltada o processo inclusivo, dessas estudantes/professoras, conforme destacado por Crochík (1997, p. 25) ao afirmar que:

> O antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência.

Por isso, todo processo de inclusão tem seu início em cada um em particular, na sua possibilidade de pensar e de se diferenciar, pois, como afirma Adorno (1995b, p. 208): "Aquele que pensa, opõe resistência".

Considerações Finais

Com base na análise dos discursos das estudantes/professoras podemos afirmar que o curso viabilizou o pensar e o enfrentamento das contradições e tensões inerentes ao curso, como analisado, posto que, o que há de emancipatório não é eliminar a cultura, nesse caso, a cultura institucional, mas diferenciar-se dela. Sobretudo porque, como analisado pro Crochík (1997, p. 13):

> Quando o indivíduo não pode dela se diferenciar, por demasiada identificação, torna-se seu reprodutor, sem representar ou expressar críticas que permitiriam modifica-la, tornando-a mais justa; se o indivíduo somente contrapõe-se a ela, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade de cultura em risco.

Portanto, apropriando-nos do que foi analisado por Crochík(1997) – sobre a plena identificação com a cultura ou, ao contrário, sua negação, como, em ambos os casos, terreno fértil para a formação do preconceito – é possível afirmar que a própria formação dessas estudantes estaria em risco, caso negassem ou se confundissem plenamente com o curso.

Assim, se pensarmos no movimento de inclusão como mais um modelo educacional, que subtrai das relações humanas as suas contradições, torna-se desmoronável, como destacado por Adorno(1996), pois é ideológico. Entretanto, se pensarmos na inclusão social como um processo que está imbricado na perspectiva crítica da constituição do indivíduo, considerando seu momento adaptativo, posto que, se o negássemos, a tornaríamos tão ideológica quanto no estado anterior, "(…) mas seria igualmente questionável se ficasse só nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas (…)" (Adorno, 1995, p.143). Portanto, considerando a Teoria Crítica, a formação humana pressupõe a constituição de uma consciência verdadeira, por meio da auto-reflexão crítica.

Notas

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra. 1995ª

_____/.Palavras e sinais. Modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995b

_____/ Teoria da semicultura. In: Educação & Sociedade, ano XVII, nº 56, dezembro, 1996.

AINSCOW, M. Educação para todos. Torna-la uma realidade. In: Revistas. Leituras. No5, fevereiro de 2002. disponível em: http://www. dgidc.min-edu.pt/revista/revista5. Acesso em: 15/02/2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BUENO, J. G. S. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

COSTA, V. A. da. A formação na perspectiva da teoria crítica da sociedade: as expectativas dos trabalhadores deficientes do Serviço Federal de Processamento de Dados. São Paulo:s.n., 2001. Tese de doutorado – PUCSP. Programa: Educação: História e Filosofia da educação.

COSTA, V. A. da. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

_____/. Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. Universidade Federal Fluminense. Cadernos de ensaios e pesquisas do curso de Pedagogia. Niterói, RJ: UFF, Centro de Estudos Sócias Aplicados, Ano 3, 2002.

CROCHÍK, J. L. Teoria crítica e as novas tecnologias da educação. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antonio; COSTA, Belarmino(orgs.). Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz. São Paulo: Cortez, 2003.

_____/ .Atitudes a respeito da educação inclusiva. In: Revista Movimento – educação: Especial e Inclusiva, nº 07, Niterói: FEUFF, 2003a.

_____/ O conceito de preconceito. In: _____/ Preconceito: indivíduo e cultura. São Paulo: Robe Editorial, 1997, pp.11-50.

GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: Inclusão – Revista de Educação Especial, Ano 1, vol 1. Brasília/DF. MEC/SEESP – outubro/2005.

GLAT, R. *et al.* Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Texto publicado nos Anais Eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 36 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br. Acesso em: 22/05/2007.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MOREIRA, M. A. Teorias da aprendizagem. São Paulo: E.P.U., 1999.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. S.; PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A educação danificada: contribuições da Teoria Crítica da Educação. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

Vera Regina Pereira Ferraz[121]

EXPERIÊNCIAS SOBRE PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Resumo

Esse trabalho fundamenta-se no pensamento de ADORNO, AINSCOW, COSTA, CROCHICK e FREIRE, além de ser complementado com pesquisa de campo realizada na Escola Alencastro Guimarães (pública) e no Colégio Eduardo Guimarães (particular). O objetivo da pesquisa é evidenciar até que ponto a inclusão acontece nas escolas pesquisadas e quais os benefícios que sua aplicação pode trazer para as crianças com deficiências. A escola particular aceita alunos com diversos tipos de deficiência, facilitando a interação no espaço escolar com outras crianças; busca uma educação que reconheça a singularidade e a diversidade. A experiência na escola pública cria salas de aula mais inclusivas (AINSCOW, 1997), com produção de materiais que facilitam o desenvolvimento de habilidades e competências, além de ser um espaço legítimo, desafiador, crítico-reflexivo e, portanto, na direção de mudança (FREIRE, 1979).

1. Introdução

É dever de todos os governos empenhar-se em fazer com que o estudante com deficiência conquiste seu lugar na sociedade.

Atualmente, apregoa-se a idéia de globalização, que segundo Santos (2001, pp. 23-24)

> ...é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. A globalização é o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes.

121 Brasil.

Vivemos sob sua ótica, mas a sociedade globalizada ainda exclui pessoas, cria métodos de exclusão. Significa dizer que o fenômeno da globalização no mundo neoliberal influencia os sistemas políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais. É preciso buscar sempre o conhecimento e trabalhar para que todos sejam incluídos numa escola mais democrática, onde sejam respeitadas suas limitações. Em se tratando de crianças o esforço deve ser ainda maior, a fim de que também participem do processo educacional.

Para que alcance este objetivo, a escola deve ser democrática, com professores facilitadores que sejam capazes de ajudar no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Para tanto, os professores devem aceitar a diversidade, para que possam desenvolver outras potencialidades dos alunos e dar ênfase à inclusão social.

Outra idéia fundamental é a necessidade de diferenciação de currículos para atender a particularidade dos alunos, sendo necessárias constantes adaptações. Além disso, as aulas devem ser preparadas com materiais que favoreçam a aprendizagem. Também o ambiente deve ser acolhedor no sentido de facilitar a experiência do aprender.

O processo ensino-aprendizagem nos remete à formação permanente de professores, cujo momento significativo é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996).

O presente relato de pesquisa tem como objetivo descrever as experiências de inclusão em duas escolas da cidade do Rio de Janeiro, sendo uma pública e outra particular. Procuraremos apontar até que ponto a inclusão acontece, como acontece e os benefícios que pode trazer aos que acolhem o próprio estudante, a família e a sociedade.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Modalidades de Ensino nas Escolas

Temos assistido uma grande preocupação com o conceito de educação que inclua o ser humano como um todo, embora ele apresente diferenças que parecem dificultar as atividades do professor e fazê-lo recuar diante de possíveis empecilhos que não permitem conseguir êxito em seu trabalho.

Na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994), a orientação sobre educação inclusiva constitui-se numa vertente

importante sobre os Princípios, a Política e a Prática para a Área das Necessidades Educativas Especiais. No âmbito da orientação inclusiva, escolas regulares são Segundo Ainscow (1997, p. 2):

> ...os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência,numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

É importante reconhecer a diferença e pensar sobre ela. Compreender a deficiência é um caminho que nos ajuda a vê-la com olhar diferente, e a nos esforçarmos para reduzir a exclusão para poder superá-la.

Entretanto há que se dar importância ao que diz Crochik (1997, p. 14),

> "...quando falamos de classes especiais[122], estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para que ele seja mais uma vez negado. Mas quais são os critérios que levam à negação? Alguns deles estão relacionados com a esfera da moral, ou seja, se as crianças apresentam ou não os comportamentos valorizados e a motivação para o aprendizado; outros, com a suficiência cognitiva relacionada à inteligência adaptativa, à capacidade e à experiência anterior."

O autor coloca um aspecto relevante quando enfatiza que (o aluno) a criança com deficiência ao não participar de uma classe regular[123] é negada duas vezes em sua realidade. Deve-se, porém, construir um clima na classe, para que os colegas aceitem a realidade daquele estudante com deficiência e contribuam para o seu progresso educacional. Isto depende muito da habilidade e da sensibilidade do professor.

Da mesma forma, também deve-se dar atenção às questões de preconceito que pode manifestar-se na escola, sob diferentes roupagens e intensidades.

122 Classe especial - Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados selecionados para essa função utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos. (MEC/SEESP,Brasília: 1994).

123 Classe comum – Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Idem)

Em relação ao preconceito vejamos o que diz Crochík (1997, p. 25):

> "...o antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter a necessidade de se prevenir a experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de se refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência."

Adorno (1995, p. 121) afirma que é necessária "uma auto-reflexão crítica capaz de contrapor-se à ausência de consciência," evitando-se assim "..que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias." Adorno diz ainda "que quanto menos percepção temos de nós mesmos e de nossos atos, mais estamos sujeitos a reproduzi-los". Este raciocínio adorniano, aplicado à relação entre preconceito e formação de professores, coloca professores diante de um paradoxo que é o de se pensarem e se verem enquanto indivíduos imersos no preconceito, mas que por exigência intrínseca do seu ofício devem lutar contra ele. Esse paradoxo pode ser amenizado pela identificação e discussão do preconceito no contexto das práticas escolares e nos cursos de formação de professores. Reconheçamos, à maneira de Adorno, que estas atividades comportam limites, visto que o preconceito é fruto dos processos de socialização, dos conflitos entre interesses sociais diversos articulados à estrutura psíquica dos indivíduos.

A atenção deve ser redobrada quando se trata de apresentar aos professores o preconceito em relação aos (alunos com deficiência) deficientes. Embora haja uma consciência mais ou menos difundida sobre a necessidade do debate em torno de questões que envolvem o preconceito, nem todos conseguem participar de discussões sobre o tema no cotidiano da escola. É visível certo desconforto e resistência entre professores ao dissertarem sobre temas como o preconceito, sobretudo na aceitação do outro, quando é marcado pela diferença.

A concretização de uma sociedade verdadeiramente democrática só se realizará quando esta for formada por sujeitos emancipados - capazes de atuarem na sociedade possibilitando sua transformação. (Adorno, 1995).

2.3 Legislação: Políticas Públicas em Educação

Destacamos alguns documentos citados por COSTA (2008, p. 2), no seu artigo "Políticas Públicas em Educação: Formação de Profissionais da Educação e Inclusão Escolar":

- Constituição Federal/1988 que, no Artigo 208, prevê o "(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.".
- Constituição Estadual/1989 que, no Artigo 305, garante o "(...)... atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial.".
- Lei nº. 8.069/1990, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe nº Art. 54, inciso III, sobre a educação, afirmando que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino."
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO[124], Joutien, Tailândia/1990, propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção.
- Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, Espanha/1994 – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados.

COSTA (2008) tece críticas às políticas decorrentes da legislação vigente. Aponta também alguns caminhos, dos quais ressaltamos:

- Formação teórica e interdisciplinar;
- Compreensão entre teoria e prática, para evitar uma formação fragmentada;
- Gestão democrática transparente, responsável e crítica;
- Compromisso social com a formação dos trabalhadores da área da educação principalizando aspectos sócio-políticos e históricos;
- Interdiciplinaridade entre diferentes pensares, saberes, fazeres, enquanto categoria pontual de atuação política;
- Avaliação crítica e reflexiva permanente como metodologia de trabalho coletivo.

124 UNESCO –Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

3. Pesquisa de Campo

3.1 Escola Municipal Alencastro Guimarães/Rio de Janeiro

Esta pesquisa aconteceu num espaço público, onde funcionam o ensino fundamental e o ensino médio. O corpo docente é composto por 55 professores, todos atuando em sala de aula, com 766 alunos matriculados. A escola possui duas salas de recursos com atendimento especializado pela professora Marilia Pimentel que atende ao aluno com deficiência visual e de baixa visão, e, a outra sala que atende aluno com deficiência mental. Nesta escola funciona a única sala de recursos para deficiente visual localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A sala de recursos é um espaço destinado ao trabalho educacional aos estudantes com necessidades especiais, que tem como objetivo formal "aprofundar conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem com a utilização de recursos específicos que atendam às suas necessidades." (SMEE/RJ).[125]

Nesta escola há um aluno incluído, de baixa visão, que cursa o 8º ano do Ensino Fundamental, freqüentando a sala de recursos na parte da manhã. Para que o aluno possa freqüentar a sala de recursos, o critério de encaminhamento é feito pelo professor da sala de aula, a partir do momento em que o professor observar a necessidade de um apoio para o aluno. É ele quem encaminha um relatório à direção da escola, para a CRE-Coordenadoria Regional de Ensino, e, depois para o Instituto Helena Antipoff. Neste local, os consultores avaliam as condições e as necessidades especiais desse aluno, para então conseguir o auxílio especial ao seu desenvolvimento.

Inicialmente é realizada uma entrevista com o aluno, a partir da qual é produzido um relatório de acompanhamento para a sala de recursos, visando alcançar determinados objetivos como aquisição de conceitos, gradativamente construídos, assim como previsão de estratégias que possibilitem o trabalho com o aluno com deficiência.

O trabalho na sala de recursos segue o seguinte encaminhamento: o aluno é atendido em horários diferentes para que suas dificuldades sejam avaliadas por uma visão particular do professor orientador. Algumas vezes, porém, os alunos são agrupados por

125 Secretaria Municipal de Educação Especial/Rio de Janeiro

idade e por nível cognitivo; os procedimentos adotados podem ser os mesmos, a fim de estimular o estudo em grupo.

É importante que haja constante intercâmbio entre professor de sala de recursos e o de turma regular. O planejamento, as adaptações curriculares, as formas de avaliação, o processo de integração, são pontos fundamentais a serem discutidos entre os professores visando o progresso do estudante com necessidades especiais.

A professora Marília Pimentel realiza visitas às escolas onde há alunos com deficiência visual incluídos:

E. M. Alencastro Guimarães/Copacabana – 1 aluno
E. M. Dr. Cícero Pena/Copacabana - 1 aluno
E. M. Vital Brasil/Catete – 1 aluno
E. M. Anne Frank/Laranjeiras - 1 aluno
E. M. Castelnuovo/Ipanema - 1 aluno
(alunos com idade entre 10 a 15 anos)
E. M. Rinaldo de Lamare /São Conrado– 2 alunos
E. M. Desembargador Oscar Tenório/São Conrado – 1 aluno
E.M.Dr. Bento Rubião (CIEP) /Rocinha – 1 aluno
(três alunos com idades entre 8 e 10 anos e uma aluna com 38 anos, que está matriculada no Programa de Jovens Adulto).

As visitas nessas escolas são registradas e assinadas pela responsável da escola. Cada aluno possui uma ficha de acompanhamento do seu desenvolvimento nos aspectos: social, afetivo e cognitivo.

No Conselho de Classe a referida professora tem oportunidade de se encontrar com todos os professores do aluno que ela atende, podendo assim ouvir sugestões, colocar suas próprias observações, enfim, criar laços que possibilitem uma comunicação entre professores e alunos permitindo que o trabalho flua melhor e se torne mais enriquecido pelas idéias e sugestões que partem dos outros professores.

No relatório de visita, a professora registra as atividades que foram realizadas, observa o aproveitamento dessas atividades, a interação do professor de turma com o aluno de baixa visão e a integração deste aluno com os colegas e observa a atuação do professor de educação especial. A partir deste relatório é que a professora da sala de recursos esclarece dúvidas, orienta o professor, o coordenador pedagógico, e o diretor da escola onde o aluno está inserido.

Percebo aqui que a atuação do professor da sala de recursos é essencial para o êxito da inclusão, pois o trabalho deve ser desenvolvido em equipe.

O Instituto Helena Antipoff apóia o professor através dos consultores que avaliam o aluno e o professor em suas necessidades, e também ao professor da sala de recursos suprindo as dificuldades do dia a dia.

Há nesta instituição o Centro de Transcrição Braille, para atender aos pedidos dos trabalhos, cadernos com linhas verticais ou na horizontal ampliadas, assim como outros materiais e letras ampliadas em seu tamanho.

A professora da sala de recursos também confecciona materiais pedagógicos para qualificar seu trabalho com o aluno, e para os professores que necessitem de material de auxílio para dinamizar as aulas.

O trabalho da professora Marilia Pimentel é voltado para a observação, investigação e mediação, e seus atendimentos acontecem duas vezes por semana, com duração de 2 horas, ou mais. Se houver necessidade, realiza visitas semanais às escolas citadas acima. Dessa forma controla a freqüência do aluno à sala de aula regular e na sala de recursos também.

Na Escola Municipal Rinaldo de Lamare houve um investimento do Governo Federal na compra de materias específicos para deficiente visual, a saber: mobiliário novo, um computador com o programa Dosvox, impressora à tinta, e a sala possui ótima iluminação. Além dessa sala, existe outra sala anexa à sala de recursos com dois computadores (com programa Dosvox), uma televisão 29 polegadas, um DVD, um scanner, uma impressora à tinta.

Além do pólo de educação especial, há no prédio Educação Infantil, Programa de Jovens e Adultos, Deficiência Mental e Condutas Típicas. Como essa escola funciona no prédio da Administração Municipal, eles possuem atendimento dentário para a comunidade e para os alunos. Existem Oficinas de artesanato, Cursos Profissionalizantes.

Há uma equipe de manutenção permanente, o que facilita a reparação mais ágil do material e a preocupação com a harmonia do ambiente de trabalho mais eficaz, tranqüilo gerando, consequentemente, um melhor resultado na educação.

3.2 Colégio Eduardo Guimarães/Rio de Janeiro

Escolhi visitar o colégio porque é considerada uma escola de educação inclusiva, onde funciona o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conversei com a Diretora, Clara Rosa da Silva Werner, que me relatou toda a trajetória do aluno para sua inserção nas turmas do colégio que, segundo ela, atende estudantes com deficiência visual, deficiência mental, deficiência auditiva, paralisia cerebral, autismo, entre outras.

Quando chegam os alunos são avaliados pela equipe de psicólogos, que realiza entrevistas com os responsáveis, e pela terapeuta de família que realiza a anamnese.

O colégio possui mais ou menos duzentos alunos, sendo trinta com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares. Há somente um aluno com deficiência visual, que utiliza o computador em sala, através do programa Dosvox. Sua turma tem oito alunos.

Os alunos com deficiência mental estão inseridos nas classes regulares, até o momento que a equipe percebe que eles necessitam freqüentar o EJA –Educação de Jovens e Adultos. Algumas atividades desses alunos são feitas em conjunto, como por exemplo: recreio, esporte, música e teatro, com o objetivo de uma convivência social e também com a finalidade de criar vínculos de amizade.

A escola possui uma sala de trânsito (sala de recursos), que atende aos alunos que necessitam de apoio. Recentemente terminou um evento de Desfie de Modas Inclusivo, em parceria com a Universidade Estácio de Sá, cujo objetivo dessa atividade foi interessante, porque reuniu jovens, independente de suas diferenças.

À tarde, alunos mais adiantados permanecem na escola para ajudar aqueles que precisam de uma atenção especial, e trabalham visando a inclusão de todos.

O colégio não possui adaptações arquitetônicas, pois suas instalações não são próprias, não estando preparado para receber deficientes físicos. Neste espaço trabalham mais ou menos quarenta e cinco professores/profissionais, habilitados para suas funções, a saber: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeuta familiar, terapeuta ocupacional.

A filosofia do colégio é trabalhar com diferenças, que rege todos os funcionários; é um contrato de conveniência que implica em conquistas, compromissos e que na perspectiva educacional se expressa na formação continuada dos docentes.

Oferece formação continuada aos professores, que contribui para um olhar mais reflexivo do professor sobre sua prática.

4. Considerações finais

A partir dessa pesquisa de campo realizada em dois espaços de convivência com alunos de diferentes deficiências, podemos considerar os seguintes aspectos:

- A escola particular aceita alunos com diversos tipos de deficiência, levando-os a transitarem e interagirem juntos, no mesmo espaço escolar.
- Nesta escola eles não objetivam incluir todos somente para cumprir as leis vigentes, mas receber pessoas com deficiências sensoriais, cognitivas e comportamentais, entre outras, cumprindo o compromisso da escola que é com a pessoa, com a educação que reconhece o indivíduo em sua singularidade e diferenças.
- Quanto a criação de salas de aula inclusivas, destaca Ainscow (1997, p. 3), "...salas de aula mais inclusivas levam à improvisação, à capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe."
- Também na escola pública podemos observar que a professora cria materiais que facilitam e favorecem o desenvolvimento cognitivo, se restringindo não apenas à transmissão do conhecimento, mas oportunizar que tenha convivência com outros alunos "ditos normais" construindo via interação social, isto é, pela diversidade, sua cidadania.
- O desafio de se lidar com o preconceito em sala de aula passa pela necessidade do professor se perceber como alguém que se encontra num emaranhado de valores e crenças. Significa admitir que o trabalho docente comporta erros e ilusões nem sempre fáceis de serem identificados.
- O modo mais eficaz de se lidar com o preconceito talvez seja falando sobre ele e como ele se manifesta. A práxis, em seu sentido adorniano, (Adorno, 2000) é transformadora. e as transformações necessárias são aquelas que aspiram à emancipação.

- A Escola Inclusiva[126] como espaço de ação e reflexão, dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialogal e participativo (Freire, 1979) busca imprimir o desejo de emancipação, a crença nas potencialidades e busca proporcionar oportunidades ao alunado com necessidades educativa especiais.
- As observações mostram que as duas instituições de ensino buscam, na perspectiva de uma diretriz que atenda aos postulados de um fazer inclusivo (Parâmetros Curriculares Nacionais), desenvolver neste espaço sócio-político educacional, habilidades, competências, potencialidades psicocognitivas e padrões atitudinais marcadas pelo respeito mútuo, solidariedade, lealdade e ética. Esses padrões se desenvolvem tanto no sentido da verticalidade professor-aluno quanto na horizontalidade aluno-aluno, independente de características físicas, psicológicas, étnicas, religiosas, econômicas e culturais. A continuidade desta experiência, ainda com muitas imperfeições, pode significar o início de mudanças nas relações humanas, num tempo-mundo (SANTOS, 1997) cujo signo é a diversidade (paradigma contemporâneo), em que categorias com o espaço e tempo ganham novas significações.
- Isso nos dá uma esperança que esse processo a longo prazo dê frutos positivos para uma escola realmente democrática, como nos parece ser a experiência educacional desenvolvida na Escola Municipal Alencastro Guimarães e no Colégio Eduardo Guimarães.

126 " educação inclusiva objetiva a eliminação de todas as pressões que, dentro da escola, levam à segregação e à exclusão." (Carvalho 2004 p.159).

Referências

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para a escola inclusiva. Lisboa: Instituto de Inovação /educacional, 1997, pp. 13-28.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CARVALHO, Rosita E. A educação inclusiva: com os pingos nos "i". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, V.A. da. Políticas Públicas em educação: formação de profissionais da educação e inclusão escolar. Niterói: UFF, 2008.

CROCHIK, J.L. Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, pp. 13-22

_____.Preconceito, indivíduos e cultura. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____.Educação e Mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal de Educação Especial. Orientações aos professores do ensino regular que possuem alunos deficientes visuais integrados, [2004].

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. -5.ed.- Rio de Janeiro: Record,2001.

_____. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. – 3. ed.- São Paulo: HUCITEC, 1997.

Liliana García Gómez
Gabriela Aldana González[127]

UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LA RELACIÓN ENTRE CULTURA ESCOLAR E INCLUSIÓN: LA EXPERIENCIA DE LAS UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (USAER) DE SAN MIGUEL TEOTONGO, IZTAPALAPA

Resumen

La Delegación política de Iztapalapa del Distrito Federal fue pionera en el Ciclo escolar 2002- 2003 en proponer un enfoque inclusivo en la educación básica. El Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial denominado "Hacia la construcción de escuelas inclusivas" fue el eje rector de la política educativa y la práctica docente en Iztapalapa del año 2002 al 2006.

Esta investigación se llevó a cabo en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) el objetivo fue comprender la relación entre cultura escolar e inclusión, pues el indagar sobre la cultura escolar permite tener una mirada acerca de los alcances y limitaciones de esta propuesta educativa.

El posicionamiento de las investigadoras a partir del uso de la etnografía permitió un acercamiento al mundo oculto de los servicios de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y su intrincada relación con la escuela primaria regular.

Los sujetos de investigación fueron los maestros que integran la plantilla de personal de la Supervisión de Educación Especial, Zona 8, ubicada en San Miguel Teotongo, Iztapalapa.

La relevancia de los resultados radica en el conocer la mirada de los actores educativos en el marco de la construcción de escuelas inclusivas.

127 México DF

Introducción

La Delegación política de Iztapalapa del Distrito Federal fue pionera en el Ciclo escolar 2002- 2003 en proponer un enfoque inclusivo en la educación básica. El Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial denominado "Hacia la construcción de escuelas inclusivas" fue el eje rector de la política educativa y la práctica docente en Iztapalapa del año 2002 al 2006 (SEP/SSEDF/DGSEI, 2003).

Esta investigación se llevó a cabo en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) el objetivo fue comprender la relación entre cultura escolar e inclusión, no sólo con base en las disposiciones oficiales, sino en la práctica social que se genera y a partir del sentido que, en un marco institucional, crean y atribuyen los diferentes actores sociales de la educación al realizar la tarea de poner en práctica las premisas de la atención a la diversidad. Es así que el indagar sobre la cultura escolar permite tener una mirada acerca de los alcances y limitaciones de esta propuesta educativa.

En este sentido, el posicionamiento del investigador a partir del uso de la etnografía permitió un acercamiento al mundo oculto de los servicios de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y su intrincada relación con la escuela primaria regular, teniendo como escenario la Dirección Regional de Servicios Educativos San Miguel Teotongo, Iztapalapa; Distrito Federal.

Los sujetos de investigación fueron los maestros que integran la plantilla de personal de la Supervisión de Educación Especial, Zona 8, ubicada en San Miguel Teotongo, Iztapalapa. Se realizaron registros etnográficos, entrevistas y se revisaron evidencias documentales para conocer de forma profunda la historia y funcionamiento de las USAER.

La relevancia de los resultados radica en el conocer la mirada de los actores educativos en el marco de la construcción de escuelas inclusivas.

La cultura escolar e inclusión

Pérez (2000) ha propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía.

El concepto de "cultura escolar" es de reciente aparición en la investigación educativa, es adoptado, de alguna u otra manera,

para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clases donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, enmarcadas a su vez por los principios de patrones culturales generales.

En la investigación educativa se encuentra abierta la necesidad de dar cuenta de los procesos sociohistóricos que se hacen presentes y se construyen en los procesos escolares, mediante definir el espacio escolar como lugar de confluencia y enfrentamiento entre diferentes concepciones del mundo, de diferentes y/o contradictorias maneras de ser, pensar y actuar frente a la realidad, con base en las relaciones entre las estructuras sociales y del pensamiento que organizan la producción y la reproducción del sentido simbólico en las prácticas sociales institucionalizadas en la escuela.(Ornelas, 2005).

Surge la necesidad de comprender las escuelas desde dentro (Woods, 1994) Pues la observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con los docentes y la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas permite acercarse a la cotidianeidad escolar, a los actores, a la información de "primera mano", a la comprensión de las acciones y tradiciones de la escuela.

Pérez (2000) define la cultura escolar como:

> "El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula" (pp 162).

Las diferentes culturas que se entrelazan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo.

Actualmente en la cultura de las escuelas se insertan nuevos actores, a instancias de los modelos sociales de inclusión y equidad. Al integrarse comienzan a formar parte de la cotidianeidad, y la manera en que lo hacen generan una nueva cultura escolar. En ese papel se encuentran los profesionistas de la educación especial, quienes a

partir de estos modelos han tenido que trasladar su práctica de los cubículos a las aulas escolares.

En el caso de México, dentro de los cambios más significativos de la educación especial se encuentran los efectuados en los últimos años, primero con la reorientación de los servicios promoviendo la integración escolar y educativa. Posteriormente, en Iztapalapa, Distrito Federal se lanza a inicios del 2002 la propuesta para construir escuelas inclusivas (SEP/SSEDF/DGSEI, 2002).

En ambos modelos la premisa parte de que la educación especial se convierta en un servicio de apoyo a las escuelas primarias regulares, integrándose no como un servicio externo y alterno, sino como personal que realiza su labor de apoyo dentro de la escuela regular.

Dicha propuesta recupera el planteamiento central de la escuela inclusiva, que surge a partir de reuniones y acuerdos internacionales, en donde la premisa es desarrollar una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas. Como lo son la conferencia mundial sobre educación para todos Jomtien, Tailandia en 1990. La conferencia de Salamanca España 1994 sobre necesidades educativas especiales, así como en el foro Mundial sobre Educación que tuvo lugar en Dakar, Senegal en el 2000 (SEP, 2000).

En estos foros la propuesta inclusiva fue reafirmada como modelo hacia el cual deben encaminarse los sistemas educativos que pretenden alcanzar calidad y equidad en la formación de todos los individuos de su comunidad. Sin embargo, la tarea de desarrollar sistemas educativos capaces de atender eficaz y equitativamente las diferentes necesidades de todo tipo de alumnos no ha sido una tarea fácil, pues ello implica que se comience a generar cambios en las políticas de atención a la educación.

En México, hasta antes de la década de los 90, la educación especial se percibía como un sistema diferente a la educación ordinaria, que discurría por un camino paralelo a la educación general; de tal forma que el niño al que se le diagnosticaba una deficiencia o discapacidad era segregado a un centro específico. La educación especial iba dirigida a un tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit, que les hacía parecer diferentes al resto de alumnos considerados normales (Martínez, 1999).

La integración educativa llega a México en la década de los 90 donde se intenta la plena incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a la escuela regular.

Uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas ha sido la cultura escolar de los centros educativos. Lobato y Ortiz (2003) constataron que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.

En la búsqueda de la inclusión educativa, las escuelas regulares y educación especial han tenido que compartir no sólo el espacio físico, si no también buscar llevar a cabo un trabajo conjunto. Acciones desconocidas por ambos colectivos docentes, pues tanto el trabajo del profesor de grupo, como el del personal de educación especial por ser culturas paralelas se realizaban en lo individual. El cruce de culturas ha tendido ha convertirse en un choque de culturas: la de la escuela regular y la de los servicios de educación especial. Cada modalidad con su historia, su cotidianeidad y sus significados (Gómez, 2003).

Por ello la relevancia de comprender los significados individuales y sociales construidos en torno a la cultura escolar y la inclusión de la educación básica en las escuelas primarias y en las USAER de una zona marginal como es San Miguel Teotongo, Iztapalapa y cómo se proyecta ésta en los procesos de construcción de escuelas con una orientación inclusiva.

Hargreaves (1996) menciona que la cultura escolar puede entenderse con mayor facilidad si se examina a partir de las siguientes dimensiones, que han constatado ser útiles para comprender las implicaciones de la vida cotidiana de las escuelas:

Individualismo

En general, Flinders (1998) señala que el individualismo tiene varios significados y connotaciones y que es con un fenómeno social y cultural complejo. Sin embargo, en esta investigación se definirá el individualismo como la práctica docente prioritariamente aislada consecuencia de la organización escolar y/o de algunas características del profesorado.

Colaboración

En la actualidad se reconoce que una de las estrategias que más se promueven para lograr el desarrollo del profesorado es la

colaboración, la cual hace que los docentes trasciendan su reflexión personal y se alejen de la dependencia de expertos externos, hasta el punto que los docentes puedan aprender unos de otros, establecer acuerdos y lograr un trabajo conjunto en beneficio de la comunidad escolar.

Balcanización de la enseñanza

La balcanización de la enseñanza implica la conformación de subgrupos en una comunidad escolar. No obstante, el simple hecho de trabajar y asociarse con los compañeros en pequeños grupos no equivale a la balcanización. Hargreaves (1996) señala que el problema no está en las ventajas e inconvenientes generales de que los profesores trabajen y se reúnan en pequeños grupos, sino en las pautas concretas que pueden adoptar.

El objeto de estudio

Se analizaron los significados individuales y sociales construidos en torno a la cultura escolar y la inclusión propuesta para la educación básica en Iztapalapa, Distrito Federal, particularmente en la Dirección Regional San Miguel Teotongo

Metodología

Esta investigación utilizó una metodología cualitativa, partiendo de un enfoque etnográfico. Esta perspectiva permite comprender los significados generados en escenarios reales. Y a favorecido el análisis de la vida cultura en la escuela adquiriendo, una importancia creciente entre diferentes autores como Rockwell y Ezpeleta

Técnicas

Observación participante, entrevista abierta, revisión de evidencias documentales.

Materiales e instrumentos

Diario de campo, guía de entrevista, documentos.

Población

Los 56 profesores y personal directivo que integra la plantilla docente de la Supervisión de educación especial, Zona 8, San Miguel Teotongo; Iztapalapa.

Escenario

Se asistió y participó a las escuelas primarias que recibieron la atención de las USAER de la Supervisión de educación especial, Zona 8,

San Miguel Teotongo, Iztapalapa, en el ciclo escolar 2003-2004, en las Juntas de consejo técnico (realizadas de forma mensual en cada servicio de USAER), los talleres a directivos y personal técnico de Zona, así mismo, se realizaron observaciones en los Talleres Generales de Actualización y en las reuniones extraordinarias programadas en cada USAER.

Análisis de resultados

Individualismo

La tendencia de algunos docentes a vivir de forma aislada y hermética su práctica docente es común en las escuelas mexicanas, donde la estructura arquitectónica, la organización de la escuela y las diversas tradiciones han contribuido a que los profesores se mantengan en una soledad permanente y que en muchas ocasiones es autoimpuesta por la sentido de independencia que les provee organizar su propio espacio de trabajo (Hargreaves, 1996).

La exigencia en la actual política propuesta en Iztapalapa es trabajar de forma conjunta los docentes de grupo regular y el personal de educación especial, USAER. Las reacciones y comentarios al respecto se encuentran en diferentes posiciones.

En primer lugar con la reorientación de los servicios de educación especial, los docentes de este nivel que eran reconocidos como integrantes de un sistema paralelo al de las escuelas primarias, se incorporan como personal de apoyo a las mismas. Esta consigna conllevó a la ruptura de la individualidad que prevalecía en los diversos centros de educación especial y la tradición individualista de las escuelas regulares.

Haciendo alusión a esta condición un profesor de educación especial que había formado parte de un Centro de Atención Psicopedagógico señala al respecto:

"Con los cambios del 93, todo se modificó. Ya no teníamos nuestro propio cubículo, ni nuestros materiales, ni nuestro tan querido espacio de privacidad. Perdimos muchas cosas, pero sobre todo perdimos nuestra posibilidad de organizar nuestro trabajo en espacio propio"

Otra docente señala al respecto:

"Yo como pedagoga me forme para un trabajo más individual, uno a uno. En mi espacio, a mi estilo, sin tener que compartir con otros. Sin la obligación de convencer a los demás. En mi caso, sólo tenía dos años trabajando en un centro de educación especial antes del cambio.

Y lo que mas extraño es mi espacio porque ahí podía hacer lo que yo quería, ahí me atrevía a probar nuevas técnicas, a poner en práctica lo que consideraba correcto. Creo que fue la época donde fui más feliz con mi trabajo".

Estos comentarios se vinculan con lo que menciona Fullan (1999) quien sostiene que los docentes valoran su espacio de trabajo. Considerando vital para su práctica contar con un espacio adecuado para desarrollar su actividad. La pérdida o limitación en su espacio trae consigo sentimientos de incomodidad, incertidumbre y un escaso sentido de pertenencia.

Al respecto los docentes de escuela regular recuerdan sobre este punto*:*

"Antes que llegaran los maestros de USAER siempre estábamos solos, en libertad. Cuando llegaron nos dijeron: los vamos a observar, vamos a ver cómo trabaja para después orientarlos. Ese fue el principio de la invasión a nuestro espacio".

"Cuando veo que la maestra de USAER toma nota, me pongo nerviosa. Pienso en lo que anotó y me imaginó que escribió mis deficiencias, Yo soy honesta y reconozco que hay cosas que no sé cómo manejar. Eso me estresa quisiera que fuera diferente, que sólo trabajara con los niños con necesidades especiales en otro salón"

Desde la mirada de los docentes de primaria, USAER invadió esa privacidad e individualidad, tras la cual se esconde cierta libertad y autonomía (Hargreaves, 1996)

En segundo lugar, también se reconocen avances en el trabajo conjunto entre educación especial y escuela regular. Una de las ideas fuerza para el desarrollo del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa (SEP/SSEDF/DGSEI, 2003) es el trabajo conjunto entre los servicios de educación especial y escuela regular. El siguiente párrafo sustenta tal afirmación:

> "Hay que asumir, por parte de todos los maestros, la responsabilidad de atender la diversidad, lo que implica alejarse del aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado al gremio docente y darle apertura a un nuevo paradigma que implica construir colaborativamente los procesos de enseñar y aprender" (p. 7)

Al respecto se recuperó el siguiente comentario de una profesora de primaria:

"Me llevo bien con el maestro de educación especial, hemos acordado que va a entrar al grupo para observar primero a los niños. Estuve de acuerdo y le pedí que registrara mis fallas para ver como las puedo mejorar. Yo aún estoy aprendiendo y sé que tengo errores pero en realidad uno aprende las cosas hasta que ya estás enfrente de tu propio grupo"

Lo siguiente es una expresión de que el cambio si se ha iniciado en algunos sectores docentes. Reconociendo que su evolución depende de diversos factores. Tales como los que marca Arnáiz (2003) al referirse que el trabajo entre docentes depende no sólo de la competencia profesional de cada uno sino de la dinámica en la interacción cotidiana, donde influye la actitud de los docentes, sus habilidades sociales y las posibilidades de construir un lenguaje común que sirva como insumo para la colaboración.

Colaboración

Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. No obstante, esta premisa básica es una meta bastante lejana porque esta colaboración puede convertirse en lo que Hargreaves (op cit.) denomina como "colegialidad artificial" la cual se caracteriza por ser una colaboración prescrita oficialmente; como una disposición administrativa ajena a las necesidades de los maestros.

Es posible que la colaboración se haya convertido en el punto central de un creciente consenso administrativo e intelectual en torno a las orientaciones deseables para constituir escuelas inclusivas, pero no está exenta de críticas.

En este punto un docente de primaria regular señalo:

"Yo tengo más de 20 años trabajando, cada administración trae un estilo, una estrategia que sienten que es lo mejor. Ahorita es el trabajo colaborativo, pero cómo lo hacemos si siempre hacemos nuestras cosas solos. Además en que momento me pongo a trabajar con el maestro de USAER, no me niego, pero que me digan cómo hacerle o atiendo a mis niños o planeo con ellos"

Otra crítica hecha a la colaboración es lo que se refiere a su significado, a menudo pareciera que se entiende bien lo que implica, pero en la práctica puede adoptar formas muy distintas. Puede aparecer como trabajo en equipo, planeación conjunta, apoyo entre compañeros, relaciones de supervisión técnica pedagógica, diálogo profesional por mencionar sólo algunos, esta variedad de significados se ven reflejados en los siguientes comentarios. CITA

Durante una reunión general de los servicios de USAER una profesora comentó:

> "Nosotros hemos avanzado mucho en el trabajo colaborativo, una de nuestras maestras ayudo al director a hacer su proyecto para Escuelas de Calidad, lo mejor es que lo aceptaron y gracias a ella la escuela entró al programa, Básicamente la maestra hizo todo el documento, el director estaba muy agradecido. Lo único negativo fue que no se le dio el crédito ni se benefició a la USAER por este trabajo"

Desde el discurso de la diversidad la atención de todos los alumnos se vincula con la creación de comunidades de aprendizaje, donde la tarea de incluir a todos los alumnos, independientemente de su condición sea una responsabilidad compartida, no sólo entre los alumnos y docentes; sino entre toda la comunidad educativa (padres, autoridades escolares etc). Susinos (2002) señala que la creación de comunidades escolares garantiza que el entorno se flexibilice para ser receptivo a la diversidad, generando no sólo un ambiente de tolerancia, sino partiendo de la idea de que las diferencias enriquecen cualquier escenario social.

Esta idea aunque propone una visión optimista que choca con la siguiente paráfrasis de un docente de USAER:

> "A la escuela hay que ponerles límites, porque después quieren que uno (los de USAER) les resolvamos todos sus problemas. Por eso hay que tener claro que nos toca a cada uno, sino después tenemos que cargar con toda la responsabilidad. Tenemos que hacer que la escuela se comprometa a hacer lo que les corresponde".

Como ya se mencionó la colaboración implica relaciones simétricas entre los docentes y modalidades educativas. En la propuesta de inclusión puesta en marcha en Iztapalapa se parte de la idea que la educación especial es un recurso para proporcionar una atención educativa de calidad a todos los alumnos. Pero la inclusión no sólo exige un trabajo de los servicios de educación especial sino de todos los elementos que confluyen en la escuela.

Por lo cual, el objeto de estudio de la educación especial ya no sólo es el menor con alguna necesidad educativa especial sino toda la comunidad educativa, que incluye la gestión directiva y el intercambio con otras instituciones.

De forma textual el Proyecto de Construcción de Escuelas Inclusivas refiere el siguiente párrafo, el cual permite observar la intención de constituir un trabajo colaborativo entre todos los actores sociales:

> "Si se asume que los maestros y la escuela son la base y protagonistas de sus propios procesos de mejora educativa, los agentes externos y los apoyos deben estar ahí, pero no suplirlos. Sólo es posible el proceso de mejora educativa si se consigue la participación de los profesores y del resto de la comunidad escolar como eje fundamental del proceso, con apoyo y presión para avanzar" (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2005, p. 9).

Esta mirada de construcción conjunta, de compromiso compartido, se aleja en la práctica cotidiana, ejemplo de esto es el siguiente comentario hecho por el Director de una Escuela Primaria durante una entrevista con la Supervisora de Educación especial:

> "Nos da mucho gusto que educación especial haya llegado a esta escuela, tenemos muchos niños con problemas. Sobre todo les encargo a unos maestros que no se quieren comprometer. Yo estoy en la disposición de obligar a que los maestros lleven a cabo sus recomendaciones y hagan las cosas como se debe".

Este comentario permite reconocer que existe una distinción entre la colaboración y la colegialidad artificial. Los administradores a menudo prefieren la sustitución de la simulación segura de la colegialidad artificial, más perfecta y controlada que la colaboración real. Con frecuencia la convierten en modelos, mandatos y perfiles medibles de crecimiento e implementación.

Esto se puede verificar con los siguientes comentarios realizados por la Directora durante una reunión técnica realizada en la Escuela Primaria "El Amo Torres":

> "Maestros les recuerdo que ahora por disposición de los lineamientos se debe trabajar de forma colaborativa con los maestros de USAER, les pido que planeen juntos las acciones más pertinentes para los niños".

Con este comentario se puede leer que aunque la directora invita a sus profesores a trabajar de forma conjunta con USAER el argumento principal que establece es la situación oficial que demanda la colaboración. No menciona los beneficios y lógica de organizar el trabajo de forma conjunta.

En conclusión, la generación entre los profesores y en la escuela de procesos y actitudes que faciliten la transformación de la cultura profesional de la escuela y de la propia identidad profesional, supone un complejo inventario de procesos básicos y específicos a desarrollar.

Balcanización

Hargreaves (op cit) señala que la colaboración puede dividir o unir, y que esta decisión no siempre depende de los docentes. Este autor menciona que la balcanización en ocasiones es promovida por la institución ya sea debido a la organización; o bien, al control. No obstante, la conformación de subgrupos se relaciona con alianzas que permiten mantener ciertos aspectos cultura escolar.

La formación de subgrupos se vincula también con aspectos afectivos, como son la amistad, la empatía y la convivencia más allá de las instalaciones del centro escolar.

Los elementos mencionados permiten comprender algunos aspectos con la balcanización docente surgida de la propuesta de integración e inclusión educativa.

Haciendo un análisis histórico de la implantación del modelo de integración primero, y luego de la propuesta de inclusión se observa constantemente la balcanización docente, la cual generalmente, refleja una resistencia para ajustarse a una forma de trabajo que gran cantidad de docentes percibe como una imposición institucional.

Prueba de ello, es lo ocurrido durante una Junta de Consejo Técnico en una escuela primaria, en la cual se revisaba junto con personal técnico de la Supervisión de educación especial, la situación de un alumno con discapacidad visual que estaba integrado en este centro educativo:

> Jueves, 23 de Febrero, 2004.
>
> Desde la llegada del personal técnico de educación especial, algunos docentes de la primaria se sientan en la parte de atrás del aula, durante la reunión intercambian miradas, hacen comentarios en voz baja y continuamente mueven la cabeza en forma de negación.
>
> El personal de educación especial en su discurso promueve la permanencia de un alumno ciego en esta escuela a pesar de que no hay USAER en ella, argumentando que el menor presenta las competencias necesarias para seguir integrado en la primaria.
>
> Finalmente uno de los docentes de la parte de atrás, se levanta y externa su inconformidad por la presencia del niño en la escuela, aludiendo a que ellos no son especialistas ni es una escuela de educación especial. Así mismo, menciona que no está de acuerdo que

las autoridades los obliguen a adoptar formas de trabajo traídos de otros países.
Al concluir su participación, su grupo simpatizante le aplaude efusivamente.

Este registro permite comprender el significado que se construye en la subjetividad de los docentes con respecto a la atención de los menores con necesidades educativas especiales donde sobresale que esta modalidad de trabajo la vinculan con imposición de las autoridades, mayor carga de trabajo y acciones ajenas a su formación. Esta percepción origina que algunos grupos de docentes "cierren filas" y se constituyen como un colectivo balcanizado.

Retornando a la importancia de la colaboración en la atención a la diversidad Moriña (2004) establece que la inclusión requiere de docentes con una actitud flexible, abierta y tolerante, pues una escuela abierta a las diferencias implica el intercambio constante entre los docentes implicados, dejando de lado las diferencias en formación, experiencia y prácticas.

No obstante, educación primaria y educación especial, históricamente habían funcionado como sistemas paralelos. Su vinculación y su encuentro en el escenario de la escuela primaria han ocasionado que estos dos niveles operen ahora como dos grupos balcanizados.

Una maestra de USAER externa lo siguiente:

"La primera vez que llegué a la escuela primaria me sentí muy sola. Los maestros de la primaria ya se conocían. Tenían muchas cosas en común: su salón, sus niños, el tiempo de permanencia y hasta sus amistades. Durante el recreo platicaban y se reunían en el patio. Sólo cuando llegaba mi directora y las paradocentes yo me sentía en igualdad de condiciones. ¡Yo también tenía mi pequeño grupo!".

La llegada de USAER a las Escuelas Primarias ha implicado una convivencia constante entre los docentes de grupo y el personal de USAER. Ha implicado una lucha permanente por defender la identidad de cada nivel, donde lejos de constituir un frente común en beneficio a la diversidad, es una confrontación entre "dos bandos":

Estos ejemplos de balcanización, rompen en la práctica una de las premisas fundamentales de la inclusión: construir comunidades escolares, las cuales son un elemento indispensable para constituir escuelas abiertas a la diversidad.

Conclusiones

El Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa, aunque en sus planteamientos sugiere la posibilidad real de construir espacios escolares incluyentes, en su concreción se observan dificultades para lograr este objetivo.

La cultura escolar del profesorado se ve impactada y a la vez impacta, pues son ellos quienes se ven implicados en llevar a la práctica las premisas teóricas de inclusión.

La ausencia de un análisis profundo de la cultura escolar limitó la puesta en marcha del Proyecto de Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa para que realmente respondiera a las condiciones y necesidades de un lugar tan complejo como es Iztapalapa.

Pues el conocer el significado que le otorgan los docentes al proyecto de inclusión permite obtener datos cualitativos que dan pauta para analizar las limitaciones del proyecto de inclusión, y buscar realizar los ajustes pertinentes.

Al respecto Echeita (2007) comenta que en la meta de alcanzar una educación mas inclusiva y de calidad para todos, la frase “ya no, pero todavía tampoco” es la que resume la investigación evaluativa de este modelo. Es importante mencionar que la experiencia de país pioneros en la inclusión (Suecia, Bélgica, Italia o Suiza) refleja avances y retrocesos en la inclusión, existiendo una variedad de servicios y dispositivos de escolarización. Aún seguimos en el camino hacia la inclusión.

Por ello es importante considerar que entre los desafíos de una educación incluyente, se debe considerar analizar la cultura escolar esto es: las condiciones de las escuelas, la formación docente, los recursos, la necesidad de un avance simultáneo de todas las instancias (técnicas y administrativas) y sobre todo, dar voz a los docentes y a los sujetos con necesidades educativas especiales, quienes desde su posición han mostrado resistencias ocultas o evidentes, para apropiarse de un proyecto al cual en su mayoría percibe como ajeno y lejano.

Referencias

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Echeita, G. (2007) *Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial.* Conferencia Inagural en Congreso Internacional: Integración escolar e inclusion educativa. Puebla México.

Flinders, J. (1998). Teachers isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and supervision*. 4, 17-29.

Fullan, M. (1999). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Gómez, N. (2003). La recuperación de la Práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. En Rockwell, E. (Comp.) *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente.* México: SEP- El caballito.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Lobato X. y Ortiz M. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Revista de Pedagogía. Conferencia presentada en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía.

Martínez, M. (1999). La percepción de los maestros de una zona rural e indígena acerca de los problemas de aprendizaje. Tesis para obtener grado de maestría en Psicología con orientación en Educación Especial. UNAM: México.

Moriña, A. (2002). El reto de la educación especial en el siglo XXI. Hacia una educación Inclusiva. Revista de Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías. 182, 42-52.

Ornelas, E. (2005). Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria. UPN- Miguel Angel Porrúa: México.

Pérez, A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata: Madrid.

SEP/SSEDF/DGSEI (2002). *Proyecto de Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa. La mejora sostenida en las escuelas. Ciclo escolar 2002- 2003*. México: Autor.

SEP/SSEDF/DGSEI (2003). *Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa. Ciclo escolar 2002- 2003. Hacia la construcción de escuelas inclusivas*. México: Autor.

SEP (2000). Antología de Educación Especial. Evaluación del factor preparación profesional. México: Autor

Rosana María do Prado Luz Meireles[128]

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE-BRASIL

Resumo

O presente estudo teve por objetivo acompanhar e sugerir caminhos para a viabilização do processo de inclusão educacional de alunos surdos, em escolas públicas regulares de ensino. O trabalho descreveu e fundamentou as abordagens teórico-metodológicas que embasam a educação de alunos surdos, acompanhou o processo de aquisição de Língua Portuguesa escrita; observou as interações entre o grupo observado e a comunidade escolar na qual os alunos surdos estão inseridos; analisou a importância do uso da Língua de Sinais, na aquisição e construção do conhecimento para o aluno surdo, além de evidenciar a importância desta como procedimento pedagógico eficaz no processo de comunicação entre alunos surdos e ouvintes. O estudo foi realizado na Escola Municipal Paulo Freire, da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, iniciado no ano de 2004 com a criação de duas turmas bilíngües para alunos surdos, no primeiro ano do ensino fundamental. Durante a pesquisa observou-se inicialmente, certa curiosidade, estranhamento, resistência e desafios a serem enfrentados e compreendidos. Com o passar do tempo, foi se delineando uma convivência mais espontânea com a diferença lingüística e cultural entre os alunos surdos e ouvintes. E, ao final, embora ainda não se possa afirmar que o processo de inclusão escolar esteja completo foi possível chegar à conclusão de que é viável incluir alunos surdos, em escolas públicas regulares de ensino e que são positivos os resultados desta inclusão.

128 Brasil.

Introdução

O presente estudo teve por objetivo acompanhar e sugerir caminhos adequados para a viabilização do processo de inclusão educacional de alunos surdos, acima de sete anos, em escolas públicas regulares de ensino.

O trabalho apresentado descreveu e fundamentou as abordagens teórico-metodológicas que embasam a educação de alunos surdos, acompanhou o processo de aquisição de Língua Portuguesa escrita; observou as interações entre o grupo estudado e a comunidade escolar na qual o grupo de alunos surdos está inserido; analisou a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS na aquisição e construção do conhecimento para o aluno surdo, além de ter evidenciado a importância da LIBRAS como procedimento pedagógico eficaz no processo de comunicação entre alunos surdos e alunos ouvintes.

O estudo foi realizado na Escola Municipal Paulo Freire, da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, iniciado no ano de 2004 com a criação de duas turmas bilíngües para alunos surdos, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante a pesquisa observou-se inicialmente, certa curiosidade, estranhamento, resistência e desafios a serem enfrentados e compreendidos. Com o passar do tempo, foi se delineando uma convivência mais espontânea com a diferença lingüística e cultural entre os alunos surdos e ouvintes.

Por fim, embora ainda não seja possível afirmar que o processo de inclusão escolar esteja completo, foi possível perceber que a comunidade escolar já convive bem com uma lógica de comunicação visual, além de ser freqüentemente exposta à cultura e a língua própria da comunidade surda. Tal fato vem contribuindo para a construção de um ambiente multicultural em que todos os indivíduos, deficientes ou não, têm o direito de construir suas identidades e autonomia com base no respeito e na diversidade.

A questão da Surdez: Princípios e Fundamentos

Ao longo da nossa história, os surdos, assim como todos os deficientes foram vistos como sujeitos incapazes e com um déficit em relação aos indivíduos considerados normais. Durante muito tempo, prevaleceu uma visão médica e patológica da surdez que só considerava as pessoas surdas como não possuidoras do sentido da audição. Essas

concepções enfatizaram a incapacidade, a improdutividade e o distanciamento do padrão de perfeição imposto pela ideologia dominante.

Dentro desta perspectiva, os surdos foram vistos e educados como sujeitos que deveriam buscar o modelo de perfeição ouvinte. Muitos foram os esforços para fazer o surdo ouvir e falar, de forma que estes pudessem não aparentar sua incapacidade e tornarem-se pessoas produtivas para a sociedade. Diante de tal atitude, óbvios foram os insucessos, porém muito tempo se passou até que tais fracassos fossem percebidos e admitidos. Durante séculos, os surdos tiveram que se sujeitar a uma ditadura oralista perversa e castradora que sempre os deixou à margem das informações e do mundo, delegando a outros a decisão sobre suas próprias vidas, sobre a sociedade e o mundo.

Na tentativa de transformar surdos em ouvintes funcionais, grande tempo foi perdido em relação à latência que os seres humanos têm para aquisição de uma linguagem e conseqüente desenvolvimento cognitivo. A oralização e a medicalização[129]da surdez forçou os surdos a se comunicarem e apreenderem o mundo através de mecanismos artificiais, demorados e pouco significativos, o que resultou em falta de informações, fracasso escolar, falta de participação e não atuação efetiva dos surdos na sociedade.

Estudos e movimentos educacionais foram, aos poucos, constatando a necessidade de se entender o surdo não mais como uma orelha com defeito, mas sim como sujeitos possuidores de uma língua, de uma identidade e cultura próprias. A surdez foi, lentamente, deixando de ser vista como uma incapacidade, para ser percebida como uma diferença lingüística. O psicolingüísta Behares nos afirma que “a pessoa surda, por ter um déficit auditivo, apresenta uma diferença com respeito a um padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos da diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu”.Tal concepção, nos ajuda a perceber uma considerável mudança de paradigma no que se refere ao olhar sobre a surdez. Ela deixa de ser caracterizada pela falta para ser considerada uma diferença.

129 Segundo Skliar (1997, p. 111) “Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção á cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como leitura labial e articulação, mais que a interiorização cultural significativa, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes.”

Mais atualmente, vê-se delinear novas concepções que se configuram num cenário de educação bilíngüe e bicultural para pessoas surdas onde os sujeitos surdos se constituem enquanto experiência visual. Sua apreensão de mundo, suas representações, suas trocas com o meio, suas significações, processos cognitivos, sociais, psicológicos e culturais acontecem de forma visual. Quando se fala em surdez como uma experiência visual e diversa da experiência ouvinte, demarca-se a não necessidade do surdo de se igualar ao ouvinte, além de delimitar espaços e reafirmar mais uma vez, a surdez como uma diferença lingüística e cultural.

Desta forma, podemos classificar as definições sobre surdez em três grupos: *A classificação clínica* preocupa-se com os diferentes graus de perda de audição, a época em que ocorreu a instalação da surdez, o tipo de lesão sofrida (seqüelas patológicas), as possibilidades de reabilitação cirúrgica e/ou medicamentosa, a indicação do AASI (aparelho de amplificação sonora individual), a funcionalidade do mesmo e a sua adaptação. O enfoque é dado na medicalização da surdez e na possível correção clinica do déficit.

A classificação lingüística preocupa-se com o fato da surdez ser pré ou pós-verbal, ou seja, se o indivíduo ficou surdo antes do desenvolvimento da língua oral, terá uma privação sensorial para aprendê-la de forma natural e, portanto, deverá ser exposto, o mais cedo possível, à língua de sinais para que por meio dela se desenvolva cognitiva, afetiva e socialmente. No entanto, o indivíduo que ficou surdo após o desenvolvimento da língua oral, já a adquiriu por meio do processo auditivo, incorporando, assim, elementos simbólicos (imagens acústicas, por meio da memória auditiva) com os quais pode elaborar seus pensamentos, ou seja, sua linguagem. Este merece ter um trabalho mais efetivo no que se refere à oralidade, visto que seus processos mentais sempre se deram via audição. A sua fala deve ser preservada, a audição residual estimulada, a memória auditiva ativada, assim como, deverá ser trabalhada a sua faculdade para leitura labial sempre com acompanhamento do profissional capacitado para a reabilitação oral que é o fonoaudiólogo. Uma vez privado da audição, esse indivíduo deverá também ser exposto, o mais cedo possível, a língua de sinais para que através dela possa enriquecer suas possibilidades de cognição, comunicação e socialização, bem

como a estruturação adequada de um processo de construção de identidade surda.

*Na classificação pedagógica, segundo um enfoque bilíngüe***,** o surdo é um indivíduo física e mentalmente igual aos demais, porém, apresenta uma diferença sensorial que o impede de adquirir a língua oral pela via natural da audição. Se a ele for oferecido ambiente lingüístico favorável para a aquisição da língua de sinais, em idade precoce, terá garantidas as funções das línguas em geral (de comunicação e de suporte do pensamento). Assim sendo, estará apto a aprender a língua portuguesa nas suas modalidades escrita e oral. Os alunos precisam ter possibilidades de adquirir uma primeira língua que lhes permita desenvolver processos mentais e conseqüentes leituras de mundo, aproximando-os de uma segunda língua por intermédio da primeira. É através, principalmente, da utilização da língua de sinais e do respeito à cultura surda que poderemos proporcionar ao aluno surdo a oportunidade de se desenvolver criticamente e com condições de participar do mundo em que vive.

Surdez: uma diferença lingüística e cultural

A deficiência é sempre uma experiência constituinte da subjetividade do indivíduo. Quando se fala em deficiência, muitos são os estereótipos criados e por conta deles muitos preconceitos surgem. Se uma pessoa não ouve, a sua deficiência está restrita à audição e não a sua condição de ser humano e indivíduo social. A nossa sociedade criou um conceito de deficiência que tende a incapacitar o indivíduo para todas as áreas da vida.

O fato do surdo não escutar e se comunicar de uma forma diferente, não significa que ele seja incapaz. O conceito de deficiência é culturalmente formado. Para uma pessoa que nunca ouviu, a surdez é considerada algo normal, porque este é o padrão de normalidade que ela conhece. A possibilidade de ouvir, para essa pessoa pode ser tão ameaçadora quanto a possibilidade de quem ouve, ficar surdo. Uma criança surda, pertencente a uma família surda, tende a achar que anormal são as outras pessoas que falam e não fazem sinais. A sociedade precisa entender que o padrão de normalidade não precisa ser necessariamente o mesmo para todos os seres humanos.

As pessoas que não ouvem, não gostam de serem chamadas de deficientes auditivos em função do estereótipo de incapacidade que é

atribuído a esta expressão. Elas preferem ser chamadas de surdos e serem consideradas minorias lingüísticas, uma vez que a única coisa que as diferencia das outras pessoas é a utilização de uma língua diferente da maioria e um conseqüente pertencimento a uma cultura própria.

A LÍNGUA DE SINAIS

A língua de sinais é uma língua gestual-visual articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É utilizada por pessoas que não podem perceber as variações de sons da fala humana e, portanto, utilizam a visão como principal canal de comunicação. Esta língua natural é utilizada pelos surdos e por pessoas que desejam se comunicar com eles. É, sem dúvida, um símbolo da surdez.

Ela é uma língua com estrutura própria e regras específicas em todos os níveis lingüísticos. Ao contrário do que a maioria das pessoas pensa, a língua de sinais não se resume ao alfabeto manual e sua estrutura é bem diferente da língua portuguesa. Às vezes um único sinal traduz uma frase inteira em português ou vários sinais são utilizados para transmitir apenas uma palavra.

As pessoas dos diversos lugares do mundo não falam a mesma língua, assim também, a língua de sinais não é igual no mundo todo. A língua de sinais de um país não tem necessariamente nenhum vínculo com a língua oral falada naquele país. As variações entre as línguas de sinais vão depender das diferentes maneiras de perceber o mundo. Cada grupo de surdos capta aspectos diferentes de uma mesma realidade e cada um desenvolve sua língua a partir das vivências e experiências diretas com o mundo que o rodeia e então, surgem as variações lingüísticas. Isso pode acontecer até mesmo dentro de uma mesma língua que é utilizada em muitas regiões com culturas e fatores ambientais diferentes, como é o caso do Brasil. Segundo Sanches (1993, p. 13):

> A língua de sinais que como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui além do mais uma gramática toda própria, organizada e complexa, e nos permite transmitir qualquer coisa. Com ela pode-se transmitir, criar e recriar o que quiser: poesia, romance, filosofia e pode-se até formular idéias com duplo sentido, ou mentir, que é outra característica das línguas naturais.

Aqui no Brasil os surdos utilizam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que desde 10 de abril de 2002, foi oficializada em nosso país

pela lei nº. 10.436 e em 22 de dezembro de 2005 foi regulamentada pela lei nº.5.626. A oficialização da LIBRAS foi uma grande conquista para a comunidade surda brasileira. Uma vez reconhecida como língua, a LIBRAS garante aos seus usuários o direito de ter intérpretes em escolas, hospitais, delegacias, repartições públicas, estabelecimentos comerciais e oferece diversificadas opções para que o indivíduo surdo tenha acesso à sua cultura, à sua história e ao saber historicamente acumulado pela humanidade. Para os surdos, ter sua língua reconhecida, significa ter garantido o direito de cidadania e possibilidades efetivas de exercício da mesma.

As línguas naturais exercem a função não apenas de possibilitar a comunicação, mas também a de permitir ao indivíduo desenvolver o instrumental mental chamado linguagem. É através deste instrumental que o ser humano desenvolve as capacidades de utilizar as funções organizadora e planejadora do pensamento. A linguagem só pode se desenvolver com a aquisição de uma língua natural, ou seja, sem linguagem não há desenvolvimento cognitivo, emocional e nem afetivo. Todo indivíduo desenvolve uma linguagem em interação e constante contato com o meio no qual está inserido. Assim como todo ser humano, os surdos precisam conviver com outros usuários naturais da língua de sinais para que possam adquiri-la de forma natural e utilizá-la como principal instrumento da construção do pensamento.

A Educação de Surdos

Atualmente, um dos maiores desafios da educação inclusiva refere-se à educação de alunos surdos. O cenário nacional da educação brasileira aponta para uma realidade muito limitada no que se refere à obtenção de recursos materiais e profissionais de uma forma geral. Muitas são as tentativas de se alcançar sucesso na educação de surdos, mas também muitos são os erros decorrentes da falta de experiência, falta de conhecimento da cultura surda, da língua de sinais e acima de tudo, distanciamento da comunidade surda. É preciso considerar que a surdez é muito mais uma questão lingüística e social do que propriamente ligada à deficiência.

Para que possamos entender um pouco o desenvolvimento da educação de surdos e para que sejamos capazes de descrever, comentar ou formar algum tipo de opinião a respeito da educação de

surdos se faz necessário um conhecimento mínimo a respeito das três principais filosofias que embasaram e ainda embasam a educação de surdos. São elas o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. Através destas poderemos compreender os caminhos percorridos pelos sujeitos surdos e os rumos que se configuram no cenário atual da educação de surdos.

O *oralismo* é uma filosofia educacional que defende o aprendizado, apenas, da língua oral, com o objetivo de aproximar ao máximo, o surdo do modelo ouvinte. Dentro desta filosofia os sinais são terminantemente proibidos, acreditando que eles impedem a aquisição e o desenvolvimento da língua oral. Os oralistas vêem a educação de surdos como a retomada da faculdade de ouvir e falar. A surdez é uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, uso da prótese e atendimentos especializados com o objetivo de reabilitar a criança surda para falar e interagir na sociedade através da língua oral. O modelo do ouvinte é oferecido ao surdo com a intenção de que o surdo venha falar e se relacionar socialmente por meio da língua oral. “No oralismo a ênfase está colocada na língua oral em termos terapêuticos e não na transmissão de conteúdos culturais” (Luís Hernesto Behares-Universidade Federal da Paraíba).

Desta forma, percebemos que nesta filosofia, o surdo não é visto de acordo com suas possibilidades e diferença, mas sim com base no que lhe falta e no que ele deve adquirir para aproximar-se da normalidade. O oralismo não se preocupa com o tempo para aquisição de uma língua e o conseqüente desenvolvimento do raciocínio cognitivo. Seu único objetivo é a oralidade. O método oral não proporcionou desenvolvimento satisfatório aos alunos surdos, pelo contrário, os manteve alienados e distantes das informações e das possibilidades de desenvolvimento, agravando ainda mais a exclusão e ressaltando a surdez como deficiência. Aos poucos, estudos sobre as línguas de sinais foram comprovando o benefício que poderiam trazer a estes indivíduos e abrindo caminhos para o surgimento de uma nova filosofia educacional que se contrapõe ao oralismo como veremos a seguir.

A *comunicação total* não tem um marco histórico exato para o seu surgimento. Ela vai se construindo na medida em que cresce a insatisfação com o modelo oralista e a necessidade de se reformular a educação de surdos. Na década de 60, nos Estados Unidos, Wilian

Stokoe, publica o primeiro estudo lingüístico sobre a ASL (Língua de Sinais Americana), demonstrando que as línguas de sinais apresentam características equivalentes às das línguas orais. Diversos acontecimentos pelo mundo vão, aos poucos, difundido a língua de sinais até que em 1970, a comunicação total é introduzida no Brasil pela professora Ivete Vasconcelos, sob influência do Congresso Internacional de Gallaudet College. (Universidade para Surdos situada em Washington, nos Estados Unidos). Esta filosofia surge em oposição á rigidez e aos princípios limitadores do oralismo. O surdo não é mais proibido de utilizar a língua de sinais e a surdez deixa de ser vista como uma patologia. Desta forma, defende o uso dos mais diversos recursos para que se consiga alguma interação com a pessoa surda. São consideradas a língua de sinais, língua oral, códigos, pantomimas, escrita, gestos naturais, treinamento auditivo, leitura labial, alfabeto manual, português sinalizado e qualquer outro recurso que facilite a comunicação e o desenvolvimento biopsicosocial do surdo.

É importante ressaltar que apesar de admitir a língua de sinais, esta filosofia não a utiliza de forma plena e não privilegia o fato desta ser uma língua natural, pertencente a uma cultura própria. O objetivo principal continua centrado na aprendizagem da língua oral, sendo a língua de sinais e outros recursos, apenas um meio de priorizar a língua da maioria.

Na busca por facilitar ao máximo a comunicação dos surdos e ao permitir o uso de duas línguas (português e língua de sinais) simultaneamente, a comunicação total acaba causando uma desestruturação em ambas as línguas e levando o surdo a conflitos na construção do seu pensamento. É impossível para o surdo organizar seu pensamento através da língua de sinais e da língua portuguesa concomitantemente, pois como alerta Goldfeld (1997, p. 106): “Além das conseqüências no nível cognitivo, as interferências que uma língua provoca na outra podem causar dificuldade na aquisição plena das línguas separadamente.”

Apesar das contradições apresentadas pela comunicação total, não se pode deixar de reconhecer a importância desta filosofia no processo evolutivo de aceitação da língua de sinais e valorização do indivíduo surdo. A comunicação total surge em uma época em que os surdos eram proibidos de utilizarem sua língua natural, ao mesmo tempo em que os educadores não encontravam

meios de transmitir-lhes satisfatoriamente os conteúdos propostos, restringindo-os a informações limitadas e concretas que dificultavam o crescimento do indivíduo surdo. Foi a partir desta filosofia que o mundo passou a se abrir para a aceitação das línguas sinalizadas e para a concepção dos surdos como seres pensantes capazes de reger suas próprias vidas.

Com o surgimento da comunicação total, começaram as pesquisas sobre as línguas de sinais e sua importância no desenvolvimento da pessoa surda. Na década de 80, no Brasil, alguns trabalhos começaram a ser publicados e as concepções de uma educação com bilingüismo para o surdo começam a ser difundidas e pesquisadas por profissionais da área.

O *bilingüismo* é uma filosofia que objetiva o desenvolvimento global do surdo através do domínio de duas línguas. A língua de sinais (L1), como língua natural e fidedigna da cultura surda e a língua utilizada em seu país (L2), no caso do Brasil, a língua portuguesa, como segunda língua. Esta filosofia, ao contrário da comunicação total, não permite o bimodalismo (uso concomitante de duas línguas), acreditando que este pode causar alterações estruturais nas duas línguas. As duas línguas devem ser usadas em situações diferentes para que resultem numa comunicação eficiente. Deixando a critério do surdo a opção de utilizar uma ou outra dependendo da situação e do contexto no qual ele está inserido.

A filosofia educacional bilíngüe para surdos defende a aquisição primeira da língua de sinais que é uma língua adquirida naturalmente em convívio com outros usuários naturais da mesma, de forma espontânea, não-formal e não-sistemática. Esta língua serve como suporte de pensamento necessário à construção de uma identidade e a aprendizagem de outras línguas. Sem uma língua natural que sirva de instrumental básico necessário à formulação de hipóteses, questionamentos, problematizações e conclusões, o surdo não é capaz de assimilar uma língua que para ele é artificial. Uma vez adquirida a língua de sinais, que é sua língua natural, o indivíduo surdo pode perfeitamente aprender a língua de seu país nas modalidades oral e escrita dependendo da opção de educação bilíngüe a que ele for exposto.

A aquisição espontânea da língua de sinais possibilitará a criança surda um desenvolvimento equivalente ao da criança ouvinte. Ao ser

exposta desde cedo a uma língua que lhe possibilite o desenvolvimento de construções e abstrações, a criança adquire conceitos e valores, o que evita o atraso de linguagem e de todos os danos que podem ser causados no desenvolvimento da percepção, generalização, formação de hipóteses, atenção, memória e seu conseqüente desenvolvimento escolar, emocional e social.

Outro ponto fundamental desta filosofia é o valor e a importância que são dados à cultura do surdo. "*A comunidade surda, assim como todas as minorias, possui características culturais próprias, e a língua de sinais, como todas as outras, tem a marca desta cultura.", de acordo com Goldfeld* (1997, p. 110). Assim, não basta que o surdo se torne uma pessoa bilíngüe, que utilize duas línguas, mas que ele seja também bicultural. É preciso que ele se constitua enquanto pessoa pertencente às duas culturas.

O SURDO E A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de pensarmos em aquisição de língua portuguesa devemos nos preocupar com a oportunidade de contato e fluência, que os surdos terão, com a língua de sinais. Considerando que as línguas orais necessitam de feedback acústico fonatório e que os surdos possuem um impedimento sensorial para tal, a língua portuguesa será sempre uma segunda língua, artificial e de difícil assimilação para os mesmos.

Um fator importante a ser considerado no aprendizado da língua portuguesa é a existência das modalidades oral e escrita. Atualmente, estudos apontam para filosofias educacionais que privilegiam a língua de sinais e o aprendizado da língua oficial do país na sua modalidade escrita, uma vez que o profissional competente para o ensino da modalidade oral é o fonoaudiólogo e não o professor. Desta forma, o ensino da fala é específico da área clínica e não pedagógica.

Apesar de não ser de competência do professor, não queremos dizer aqui que o surdo não deva aprender a falar, pelo contrário, esta deve ser uma opção da família, inicialmente e mais tarde do próprio indivíduo surdo. O que é ressaltado no modelo bilíngüe de educação para surdos é que o aprendizado da fala seja feito em tempo e local diferentes do escolar, para que não haja mistura ou desestruturação de ambas as línguas e conseqüente prejuízo no aprendizado do aluno.

Alguns surdos conseguem falar melhor que outros, mas é importante destacar que o surdo, ao contrário do que muitos pensam, não é mudo. O termo surdo-mudo é extremamente errado, visto que, mesmo não falando com perfeição, o surdo é capaz de aprender a falar oralmente e a "falar" em língua de sinais. Para ser oralizada, a criança surda precisa de estimulação via visão e tato, o que nunca será de forma natural e conseqüentemente não resultará em uma fala natural. No entanto, quanto mais cedo se iniciar a estimulação, melhor se desenvolverá a fala do surdo.

Apesar de alguns educadores acharem que a fala facilita a vida do surdo, uma fala artificial e mal articulada pode constranger e fazer com que o surdo se sinta diminuído e angustiado por não se fazer entender satisfatoriamente. Entre a grande parte de surdos que é estimulado ao aprendizado da língua oral, poucos conseguem falar com clareza. Muitos acabam se negando a falar e optam por utilizar apenas o português escrito e a língua de sinais.

Apesar da língua portuguesa na sua modalidade oral ser extremamente difícil para o surdo, o português escrito pode ser mais facilmente assimilado. Para aprender a ler e escrever a pessoa não precisa ouvir, mas, sim ver. A memória visual é uma faculdade extremamente desenvolvida pelo surdo, visto que é por seu intermédio que lhes chegam todas as informações. , como destacado por Brito (1993, p. 67):

> O português é a segunda língua dos surdos brasileiros e ênfase especial deve ser dada à leitura e a escrita, posto que o "imput" gráfico e também visual e que só se atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão.

Se o intelecto da pessoa surda é acessado a partir da visão, devemos privilegiar este sentido como principal forma de aquisição de conhecimentos para a pessoa surda. E se a leitura e escrita são processos mentais que se dão a partir da visão, então o surdo não tem, a princípio, nenhum impedimento para aprender a ler e escrever. Isso facilita o acesso às informações e a sua conseqüente inserção no mundo que o rodeia.

Toda a nossa cultura está registrada em língua escrita. A literatura, a história, os filmes, a mídia, os jornais, revistas, entre outros. Todo tipo de informação nos é dada através da língua de cada país. E como a língua de sinais é ágrafa, o surdo precisa aprender a língua escrita

de seu país para ter acesso à cultura de forma mais ampla. A língua de sinais servirá sempre como suporte de pensamento para a pessoa surda, mas só ela não é suficiente para garantir seu acesso ás informações de forma geral.

A criança surda, que tem um desenvolvimento cognitivo normal, pode aprender a ler e escrever sem, necessariamente, aprender a falar. Porém, a língua de sinais será de extrema importância na estruturação do pensamento da criança surda na construção de um instrumental lingüístico necessário à assimilação de uma segunda língua. A maior dificuldade dos surdos com relação à leitura e escrita está na sintaxe da língua. Como a língua de sinais se apresenta em uma estrutura completamente diferente da estrutura do português, o surdo tende a reproduzir na escrita a estrutura da língua de sinais, tornando o seu português escrito pouco satisfatório. O vocabulário escrito é facilmente aprendido pelo surdo, uma vez que memorizada determinada palavra, esta dificilmente será escrita de forma errada, mas na ordenação de frases sempre serão percorridos árduos caminhos até que o surdo internalize a estrutura de uma língua que para ele é artificial. A lógica do pensamento em língua de sinais é diferente e o surdo tende a colocar em primeiro lugar o que é concreto, o que é principal na informação. Assim, o núcleo vem sempre antes dos complementos. A língua de sinais não possui preposições, interjeições e conectivos, o que causa sua utilização ainda mais difícil para a pessoa surda.

Atualmente, estudos sobre a aquisição de língua portuguesa apontam para uma perspectiva de letramento do aluno surdo desvinculada de antigos métodos fonéticos, uma vez que não se ocupam da forma oral e não ensinam a ler e escrever com base nos sons das palavras. Ao considerar a experiência, as vivências e as oportunidades de expressão, a pedagogia atual tende a estimular e valorizar as produções literárias, os registros espontâneos e a relação constante com a leitura e escrita. Apesar dos obstáculos a serem enfrentados no aprendizado da língua portuguesa escrita, é importante voltar a destacar sua extrema importância para o surdo, visto que é, principalmente, por intermédio dela que o mundo se expressa.

Inclusão educacional de surdos: As experiências da Escola Municipal Paulo Freire

A Escola Municipal Paulo Freire foi criada no dia 06 de janeiro de 2004, pelo decreto n.º 9180/2004 e publicado no Diário Oficial de 07/01/2004. Devido às obras de adequação do prédio, o ano letivo/2004, só foi iniciado no dia 31 de março.

A referida escola está situada à Rua Soares de Miranda, n.º 77, no Bairro Fonseca, Município de Niterói/RJ. A mesma funciona em um prédio de 5 andares, com amplo espaço em seu entorno, com perspectivas de obras e melhoramentos a serem realizados sob responsabilidade da Fundação Municipal de Educação de Niterói/FME. O prédio está em muito bom estado de conservação, possui elevador de acesso aos andares, rampas no pátio e um banheiro adaptado para os alunos com NEEs em cada andar.

No térreo estão oito salas, duas destinadas a Sala de Recursos, uma dividida entre um projeto de apoio pedagógico aos alunos com NEEs, um projeto de Múltiplas Deficiências e as demais à Educação Infantil, além de um refeitório destinado a Educação Infantil. No primeiro, segundo e terceiro andares funcionam sete salas de aula cada, sendo que no primeiro, temos uma destinada ao almoxarifado e outro espaço destinado ao refeitório para o Ensino Fundamental, no terceiro uma sala é destinada a informática com 20 computadores e no quarto andar funciona um auditório para 170 pessoas, uma sala de leitura, uma sala de xadrez e uma sala de aula. O quinto andar, temporariamente não está sendo utilizado e ainda está em obras. A escola também possui duas quadras uma na frente da escola construída e adaptada recentemente e uma na parte de trás que encontra-se em estado de conservação muito ruim, aguardando obras e investimentos por parte da FME.

A gestão adotada pela escola é democrática, efetivando-se a partir de diferentes conselhos: Conselhos de Pais, Professores, Alunos e Funcionários. Cada um destes conselhos elege quatro representantes que participam do conselho Escola Comunidade e são convocados sempre que decisões referentes ao coletivo da escola precisam ser tomadas. Além disto, a comunidade e constantemente convidada a participar de reuniões de conselho ampliadas nas quais todos podem participar e dar suas opiniões em relação à parte pedagógica, financeira, cultural, ideológica e de funcionamento geral da escola.

Os alunos surdos ingressaram na escola em 2004, no primeiro ano do Ensino Fundamental e estão em turmas bilíngües de, no máximo, dez alunos cada, com uma professora ouvinte que domina a LIBRAS e a utiliza como principal forma de comunicação com os mesmos. Além do professor bilíngüe, os alunos contam também com um agente educacional surdo que acompanha as aulas diariamente e com um intérprete de LIBRAS sempre que necessário. A escola adotou uma filosofia bilíngüe com o objetivo de respeitar a língua, cultura e construção de identidade dos indivíduos surdos. Os alunos surdos não estão incluídos em turmas regulares pelo fato de utilizarem uma língua diferente da maioria e pela impossibilidade do professor utilizar duas línguas ao mesmo tempo sob o risco de haver desestruturação em ambas. Mesmo estando em turmas bilíngües só para surdos em função da sua língua, estes alunos estão incluídos na totalidade da comunidade escolar em diversas situações como recreios, festas, aulas extraclasse, eventos, projetos entre outros. Esta experiência vem sendo chamada de inclusão prévia e tem o objetivo de preparar os alunos surdos e a comunidade escolar para uma inclusão efetiva. Quando os alunos surdos alcançarem a segunda etapa do ensino fundamental, serão inseridos em turmas regulares com a presença de intérpretes.

Durante os três anos nos quais se desenvolveu este estudo, foi possível perceber que, a princípio, houve estranhamento, curiosidades, algumas resistências e obstáculos a serem vencidos, mas com o passar do tempo, foi se delineando uma convivência mais naturalizada com a diferença lingüística e cultural entre surdos e ouvintes. Não podemos dizer ainda, que tudo acontece de forma espontânea e perfeitamente inclusiva, os alunos ouvintes e comunidade escolar ainda não dominam a língua de sinais, algumas resistências persistem e muito ainda há para ser realizado e conquistado. Porém, é possível chegar à conclusão que é viável incluir alunos surdos em escolas regulares de ensino, que estão sendo muito positivos os resultados desta inclusão tanto socialmente quanto em relação à construção de saberes. Hoje, por meio de diversos projetos e atividades promovidas entre as turmas bilíngües e as turmas regulares da escola, percebe-se que os alunos ouvintes, apesar de não dominarem a LIBRAS, apresentam certa lógica de comunicação visual, recorrem, em certos momentos, ao intérprete de forma adequada, convivem com surdos adultos e os

vêem como cidadãos que trabalham, se relacionam, têm opinião e são atuantes na sociedade em que vivem. Os alunos ouvintes já brincam espontaneamente utilizando brincadeiras próprias da cultura surda e vêem os alunos surdos apenas como diferentes, que precisam se comunicar por meio de uma língua gestual-visual e que nem por isso são menos capazes ou impedidos de estabelecerem trocas e relações de uma forma geral.

Os alunos surdos também tiveram que aprender a lidar com a diferença ao saírem de uma escola especial onde só se relacionavam com outros surdos e alguns ouvintes eventuais, para se adaptarem a uma escola de grandes proporções e ao convívio com diversas outras deficiências. A princípio, apresentaram algum estranhamento e certa impaciência em relação ao outro, mas com investimentos e trabalhos contínuos, foi possível perceber uma considerável modificação no comportamento dos surdos que também passaram a naturalizar a convivência com os ouvintes, apesar de muitas vezes ainda preferirem seus pares surdos em determinados lugares e situações, sem, entretanto, discriminar ou se estranhar com o outro.

Ao final deste estudo, foi possível perceber o quanto revolucionário tem sido o movimento de inclusão na construção de uma sociedade mais justa e humanamente constituída. Foi observada a necessidade da utilização da língua de sinais como principal recurso de desenvolvimento da cognição, da comunicação para os indivíduos surdos, a possibilidade de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, bem como a aquisição da língua portuguesa como segunda língua desde que respeitada a LIBRAS como primeira língua, o acesso à sua cultura e a viabilidade de construção de identidade surda.

Notas

ADORNO, T. Educação e Emancipação. São Paulo/SP: Paz e *Terra,1995.*

BEHARES, L.E. *Nuevas corrientes em la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales* Cadernos de Educação. Universidade Federal de Santa María, 1993.

BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na Educação de Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

BRASIL. Secretaria Educação Especial/MEC. Deficiência Auditiva. Giuseppe Rinaldi (Org) *et al*. Brasília: SEESP, 1997.

BRITO, L. F. Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro/RJ: Babel, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.

GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora,1997.

LACERDA, C. B. F. de. & GOÉS, M. C. R. de. (Orgs.). Surdez – Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo/SP: Lovise, 2000.

QUADROS, R. M. de & SCHMIEDT, M.L.P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Secretaria de Educação Especial/MEC, 2006.

QUADROS, R.M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.(11) SÁ, N. R. L. de. Educação de surdos a caminho do bilingüismo. Niterói, RJ: EdUFF, 1999.

SANCHEZ, C. Vida para os surdos. In: Revista Nova Escola, setembro, 1993.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. T. e VEINBERG, S. – *El acesso de los niños al bilingüismo y al biculturalismo*. Revista Infância y Aprendizaje, 69/70. Madri, 1995 (pp. 85-100).

_____. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. 2 vols. Porto Alegre/RS: Mediação, 1990.

_____. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre/RS: Mediação, 1997.

_____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre/RS: Mediação, 2005.

Theresinha Guimarães Miranda,
Dora Leal Rosa
Miguel Ángel García Bordas[130]

A ESCOLA INCLUSIVA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: DEPOIMENTOS E LEMBRANÇAS

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar a escola e sua contribuição para a educação da pessoa com deficiência mental. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em que o relato das pessoas com deficiência mental sobre a sua trajetória escolar permitiu conhecer o lugar da escola na sua vida, compreendendo suas experiências, em relação à construção do conhecimento, à socialização e o papel da escola nesse contexto. O que está em questão, portanto é o papel da escola para a educação da pessoa com deficiência sob um ponto de vista prático e teórico. Do ponto de vista prático, para um aluno com deficiência, qual o significado da instituição escolar? E do ponto de vista teórico, o problema aqui colocado é qual a relação entre as perspectivas sociológica e pedagógica da escola? A perspectiva de análise do estudo se encontra nos estudos culturais e na perspectiva sócio-cultural de Vygotsky. Os estudos culturais embasam a concepção de cultura e de interação e o pensamento de Vygotsky as noções de escola e da deficiência. A partir dos resultados, pode-se dizer que o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando vista como meio para obter uma profissão, e, acima de tudo, como um espaço de interação.

Introdução

O foco deste estudo é a análise da escola e da sua contribuição para a educação da pessoa com deficiência sob uma dupla dimensão: a prática,

130 Brasil.

que busca explorar do ponto de vista da pessoa deficiente o sentido de estudar, ou seja, para que freqüentar a escola; na dimensão teórica, busca-se discutir a escola como um espaço sócio educativo que assume, a partir da modernidade, o papel de formar os sujeitos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Assim, a questão abordada neste trabalho é a da relação entre as perspectivas sociológica e pedagógica da escola.

Ao longo dos tempos, a escola tem sido considerada um lugar de cultura, de aquisição do conhecimento considerado socialmente relevante e um *lócus* privilegiado para a realização do trabalho pedagógico de caráter ideológico qual seja o da internalização nos educandos das normas, valores e atitudes hegemônicos em uma dada sociedade. Segundo Nóvoa (1998), a escola está sempre vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades.

Dessa forma, a escola como espaço sócio-cultural é entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas de transgressão e de acordos.

Nessa perspectiva, pesquisamos sobre duas questões básicas: 1)para um aluno com deficiência mental, o que significa a instituição escolar? 2) qual o significado das experiências vivenciadas nesse espaço?

Isto porque estudos e pesquisas assinalam que na presença de uma deficiência, fica mais evidente que o processo de desenvolvimento do sujeito é construído a partir de condições concretas que não estão predefinidas no sujeito, nem na família, ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais.

No entanto, a análise da relação sujeito e escola, a partir de trajetórias escolares individuais, marcadas pela exclusão, há que ser realizada com cuidado, pois como afirma Castel (1998, p.143), estamos diante de um efeito bumerangue:

> ...o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica. É essa relação

encoberta do centro com a periferia que se deve agora tentar fazer aparecer. A lição poderá valer também para os dias de hoje: o cerne da problemática da exclusão não está onde estão os excluídos.

Dessa forma, pretende-se com este trabalho contribuir para a compreensão da escolaridade e socialização do jovem com deficiência no contexto escolar, e como objetivo conhecer o lugar da escola na vida dos jovens com deficiência, compreendendo suas experiências relacionadas à aquisição do conhecimento, à socialização e ao papel da escola nesse contexto.

Os dados utilizados neste trabalho foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas em que procuramos levar os jovens a produzirem discursos sobre si mesmos, sobre as escolas em que estudou, focando particularmente as condições de ensino e aprendizagem e as interações com colegas e professores vivenciadas na escola. As entrevistas constituíram-se como espaço de reconhecimento recíproco em torno de objetivos comuns. Mais ainda, a disponibilidade para a escuta foi o elemento mais importante do processo. No centro das atividades, havia pessoas que falavam de si mesmas, algumas com dificuldades e monossilábicos, que mobilizavam valores, normas, atitudes, afetos, sentimentos, e paralelamente, a interlocução do pesquisador, que numa postura ética e de respeito organizava e orientava os trabalhos.

É possível haver críticas quanto a confiabilidade do conteúdo dos relatos produzidos pelos sujeitos. Porém, o que interessa neste estudo é a "verdade" que o sujeito narra e como articula os fatos, na teia de interações, na qual ele se constitui.

Nesse sentido, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em 2005-2006, tendo como sujeitos 10 jovens com deficiência mental, que relataram sobre as suas experiências escolares, suas lembranças da trajetória escolar. São sujeitos que são rotulados de deficientes mentais e que vivem tal papel, apesar de não termos tido acesso a diagnóstico que comprove comprometimento orgânico, mas demonstram atraso cognitivo e funcionamento pessoal distinto em relação a sua faixa etária e ao seu grupo social. Todos os jovens entrevistados estudaram em escolas da rede pública de ensino e são oriundos de famílias de baixa renda.

O nível de escolaridade predominante desses alunos é o ensino fundamental, sendo que um aluno está cursando alfabetização num programa de educação de jovens e adultos, um aluno cursa o nível médio e os 8 restantes estão no Ensino Fundamental, sendo 04 alunos da 1ª a 4ª série e os outros 4 estão da 5ª a 8ª série. Considerando a faixa etária dos entrevistados, podemos deduzir que a maioria dos alunos está em defasagem em relação à idade-série. A maioria desses jovens ainda não trabalha regularmente, têm ocupação profissional temporária /ou informal.

Vale destacar o fato de todos terem tido apoio de alguma instituição especializada, que possibilitou a aquisição de habilidades básicas de independência, bem como a complementação curricular para atender às necessidades específicas para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO TEÓRICA O OBJETO DE ESTUDO

A universalidade de acesso à educação tem grande relevância no Brasil, diante da desigualdade social e, atualmente, com a ampliação da inclusão escolar da pessoa com deficiência, que tomou nova dimensão a partir das Políticas de Inclusão. No entanto, apesar da garantia do acesso à escola pública, muitos alunos são reprovados e abandonam seus estudos. Entre os fatores responsáveis por essa situação, estudos e pesquisas têm apontado a baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola destinada aos jovens das camadas populares que a freqüentam majoritariamente e, mais recentemente, os jovens com deficiência. Seja porque se desconhece esse público, seja porque o professorado é submetido a condições de trabalho incompatíveis com a formação inicial e continuada e com o aprimoramento pessoal, pode-se dizer que o ensino público brasileiro ainda não garante aos seus alunos uma escola de qualidade que lhes assegure o êxito da aprendizagem (CHARLOT, 1996).

Cada aluno, ao chegar à escola é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida”. Como lembra Vygotsky (2003), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Esses sujeitos experimentam suas situações e relações

produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Nesse sentido, a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os alunos articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados; expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (VELHO 1994). Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria.

A partir das noções fundamentais de Vigotski (1997), o desenvolvimento é concebido não como uma via única e unidirecional nem como uma simples evolução quantitativa das funções psicológicas, mas como uma via dialética, complexa e irregular, comportando variações quantitativas e mudanças qualitativas. Esse desenvolvimento implica a substituição sistemática de certas funções por outras e a incorporação de mediadores externos, com a finalidade de interiorizá-los. Nessa visão de desenvolvimento, a educação escolar é compreendida como uma atuação sistemática destinada a fornecer ao aluno os mediadores (signos, símbolos e instrumentos) capazes de favorecer o seu desenvolvimento, em função da sua estrutura psicológica específica. Entretanto, ele reconhecia que, havia alguns casos, em que a função de mediação e a capacidade de empregar os instrumentos auxiliares eram bem comprometidas.

Entendemos que atuar nessa lógica tem que ser oferecida uma educação de qualidade para todos e concretas possibilidades de participação dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, o aluno com deficiência é um sujeito singular. Isto é, tem características físicas, cognitivas, desejos, sentimentos, expectativas, formas de entendimento do mundo que lhe são próprias. Esta singularidade foi e é construída nas relações estabelecidas com seu próprio corpo, com as pessoas, os objetos, os espaços, os tempos e as atividades que realizou e realiza em sua vida.

Conseqüentemente, vemos que essa noção sobre o processo pedagógico está ligada a natureza do trabalho do educador. Por isso,

compreendemos que esse ponto de vista pedagógico leva a uma nova concepção do trabalho do professor. Ele tem um novo e importante papel, de se transformar em organizador do ambiente social, que é o fator educativo primordial (Vigotski, 2003).

Em meio a esse contexto, é relevante a perspectiva dos estudos culturais (Silva, 1995; Castel, 1998, dentre outros) que redefiniram o significado de cultura, de conhecimento e de currículo. Dessa forma, entendemos que a deficiência é uma produção social, pois o desenvolvimento humano se dá sempre no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais. Nessa direção, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado à educação, ou seja, aos fatores e modos de socialização e de instrução que caracterizam as diferentes culturas.

A ESCOLA E A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Um segundo eixo de questões se refere ao cotidiano das aulas e à relação com o conhecimento. No dia-a-dia das relações entre professor e alunos parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados.

De uma maneira geral, o conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. Geralmente, esse conhecimento é descontextualizado, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos (MIRANDA, 2006).

Na relação entre professor e aluno existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando e desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem.

Nessa criação de imagens e papéis, onde geralmente se expressam com mais clareza os preconceitos e racismos existentes nas relações são comuns imagens ligadas à cor, ou à raça, às deficiências e mesmo a questões sexuais, com ênfase no homossexualismo e na prostituição. De uma forma ou de outra, a construção

dessas auto-imagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como "currículo oculto" (SILVA, 1994). Os diferentes comportamentos dos alunos, a relação com os professores, a semana de provas, as datas comemorativas são exemplos desses rituais escolares.

Potencialmente, a escola permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para de disputar um espaço no mercado de trabalho.

Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem taxado de "mau aluno", assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade. Aliado a outros fatores, como as repetências constantes, ou a desqualificação no trabalho contribuem, no seu conjunto, para produzir, no caso desses jovens com deficiência mental, uma subjetividade inferiorizada.

A escola e a dimensão social

A sala de aula é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns, etc. É a formação de "panelinhas", quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tornando-se a "turma de trás", os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a "turma do gargarejo". Com as conversas e brincadeiras ocorrendo, preferencialmente, no interior de cada um deles, cada grupo tem

regras e valores próprios. Ao mesmo tempo há vários alunos "soltos", que parecem não se ligar a nenhum grupo ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. Será que entre esses alunos "soltos" estariam aqueles com deficiência?

Refletindo sobre as diferentes formas de interação entre os alunos e desses com o ambiente no cotidiano escolar, MacLaren (1991, p. 13) classifica como "estados de interação" os diferentes estilos de relação. Identifica quatro estilos básicos: estados de "esquina de rua", "estudante", "santidade" e "de casa". Em cada um deles identifica conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema de práticas vividas.

De fato, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Para Brandão (1996), a sala de aula:

> ...funciona não como o corpo simples de alunos e professor regidos por princípios igualmente simples que regram a chatice necessária das atividades pedagógicas. A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflitos, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão de acordos. A própria atividade escolar, como o dar aula, fazer prova, era apenas um breve corte, no entanto, poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinado por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica (p. 121).

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos (Brandão, 1996, p. 119).

Na escola, um aspecto que chama atenção são os papéis de aluno e de professor. Esses papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como o

espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento,em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente construídos, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menos proximidade: o bom aluno, o mau aluno, o bagunceiro, o tímido, o esforçado, o burro, o que não aprende. Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm relacionada com uma concepção de aluno naquele espaço. A construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas com ênfase na relação com os professores. É nesse entrecruzamento de modelos que se constroem os diferentes tipos de professores e de alunos.

Qual o significado das experiências vivenciadas no espaço escolar?

De acordo com os alunos, as lembranças que guardam da 1ª Escola como momentos importantes e prazerosos são os laços de amizades que tiveram a oportunidade de fazer, os momentos de lazer como a "hora do lanche" e a hora de recreação.

> [...] gostava das minhas amigas e até hoje tenho amigas, mas a única que converso foi de lá, falo com ela até hoje (S 01)[131]
>
> [...] eu gostava de jogar sinuca, de jogar baralho (S 03)
>
> Eu gostava mesmo era da hora do lanche, da hora do lanche... (S 06)

Segundo Blascovi-Assis (1997) os momentos de lazer, em especial a hora do lanche, são importantes na medida em que oferecem às crianças a oportunidade de conversar entre si e dividir o lanche. Nessa ocasião a escola pode trabalhar com a turma alguns conceitos como: divisão de tarefas, divisão do lanche, utilizando a matemática como suporte, organização para juntar todo o lixo e jogar fora em local apropriado e a própria maneira de se alimentar.

131 A fala de cada jovem com deficiência mental será representada pela inicial S seguida do respectivo número

Percebemos, também, aspectos relacionados a fatores que os deficientes não apreciavam na Escola como: as questões das brigas em sala de aula e a bagunça dos colegas.

> Menos gostava... menos gostava é de brigas, nessa escola, várias vezes acontecia brigas... um dia sim, outro não... (S 02)
>
> Eu não gostava mesmo era da bagunça, essa era de mais!!! (S 10)

Para Vayer e Roncin (1989) as condições de um desenvolvimento harmonioso ocorrem, quando o meio fornece ao sujeito os sentimentos de segurança, de poder agir e de ser autônomo, a única diferença, segundo os autores mencionados, entre essas crianças é que, as "normais" conseguem encontrar soluções para realizar seu EU com mais facilidade, mesmo quando o contexto não lhe facilita as coisas, ao passo que para as denominadas deficientes esse mesmo contexto assume um valor vital.

Em relação às atividades que realizavam na escola percebemos através dos discursos que eram pouco atraentes e repetitivas, como: exercícios no caderno, cópias, contas, testes, provas, pesquisa, trabalhos e apresentações para os colegas. Quanto às disciplinas que mais gostavam notamos uma predominância em relação a Português, ou seja, leitura, escrita.

> Ler, escrever contar histórias... eu gosto mesmo é de ler e contar história, não conta de número (S 10)
>
> Ela passava exercício no quadro, dever no caderno pra responder (S09)
>
> ...português, eu gosto de texto, histórias (S 08)

Verificamos também, que alguns recursos facilitam a aprendizagem desses alunos com deficiência mental. Para eles, a professora escrever no quadro durante as explicações é de grande importância para a compreensão do assunto. Vayer e Roncin (1989) afirmam que para a integração das informações ou conhecimentos oriundos da interação com o objeto de ação, o aluno precisa envolver-se pessoalmente nas atividades e o motivo que leva a esse envolvimento é resultado de uma série de fatores ligados à própria vida da classe, como por exemplo, que a atividade proposta corresponda ao mesmo tempo aos interesses e as possibilidades do aluno.

> Quando ela escreve no quadro...ai ela sai um pouquinho...ai...a gente...aluno copia do quadro. Eu aprendo mais assim (S 03)
>
> Eu acho que...de entender mais?...no quadro, viu...eu prefiro escrevendo no quadro (S 04)

Quanto ao tempo para realizarem as atividades, todos os alunos relataram que tinham o mesmo tempo dos colegas para realizar suas tarefas na sala de aula. Alguns levantaram a questão do seu tempo pessoal para realizar as atividades como observamos nos trechos que seguem:

> ...algumas matérias eu era mais rápida e outras não (S 01)
>
> É fazia no mesmo tempo, é ... eu as vezes terminava depois, as vezes porque... o tempo assim não dava pra eu fazer, eu tinha que ir embora (S 04)
>
> Igual, eu sempre termino antes, eu sou muito inteligente (S 05)

Diante dos relatos podemos concluir que a organização pedagógica da sala de aula é regulada por tempos escolares, que ignoram as peculiaridades do "tempo dos alunos", sua forma de aprender, seu potencial de aprendizagem, seu tempo de realização das tarefas e os determinantes de um rendimento melhor do aluno. Passar do tempo institucional e social, definido pela escola, para o tempo do aluno, ou mesmo das atividades, gera um novo ordenamento a ser aprendido e apreendido pelos professores na escola.

Ora, vale lembrar que os conhecimentos mais valorizados pelos jovens entrevistados foram essencialmente ético-morais, confirmando as observações de Sarti (1996), não é surpresa o fato que, em seus depoimentos, raras vezes aprendizagem aparece associada à escola ou aos conteúdos das disciplinas escolares.

Considerações finais

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, a diversidade de seus alunos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto

pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se adquire conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita conseguir trabalho. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

Um segundo aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece na forma como estrutura o seu projeto político-político pedagógico e os projetos dos alunos. Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão a ampliação dos projetos dos alunos. Podemos ler nas entrelinhas dos discursos dos jovens sobre a que a escola poderia/deveria ser sugestões para a apropriação de um saber útil e significativo 'para a vida".

Os relatos que os sujeitos fazem sobre suas experiências escolares evidenciam uma gama de informações que permitem um debate sobre a produção social da deficiência mental. Ao mesmo tempo, as narrativas proporcionam uma possibilidade concreta de se ter um novo olhar sobre as pessoas classificadas como deficientes mentais, na medida em que elas expressam seus sentimentos, expectativas e anseios diante da vida.

Com base na realidade analisada, pode-se dizer que o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando considerado como meio para obter uma profissão. Ela é vista como um espaço de interação e, acima de tudo, de troca, seja porque um professor ajuda na resolução de problemas na base do diálogo, ou explica várias vezes o assunto, que não foi entendido, sabe escutar, ou, pela colaboração de um colega nas atividades escolares.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações

sociais, às experiências culturais pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Tornam-se necessárias a ampliação e o aprofundamento de estudos que, como esse, busca apreender a relação da escola com a pessoa com deficiência mental na sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua função social.

Referências

ALONSO, Miguel Ángel Verdugo e BERMEJO, Belén G. Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento. Lisboa/Portugal: McGraw-Hill, 2001.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico*:* classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In Cadernos de Pesquisa, nº. 97. São Paulo, 1996.

FIERRO, Alfredo. As crianças com Deficiência Mental. In: Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (Volume 3).

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto alegre: Artmed, 2002.

MACLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. São Paulo: Vozes, 1991.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Trabalho e Deficiência. In: MANZINI, José Eduardo. Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

NÓVOA, Antonio (coord). As organizações escolares em análise*.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto alegre: Artmed, 2002.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor, 1997.

Jorge F. Melgar
Mónica Moctezuma[132]

EL SORDO Y LA ESCRITURA

I. Introducción

La ideología dominante lleva a pensar a la comunidad sorda como un grupo de discapacitados que requieren de rehabilitación para poder participar de la realidad nacional. Como apunta Skliar (1997):

> Fueron más de cien años de prácticas enceguecidas por la corrección, la normalización y la violencia institucional; instituciones que fueron reguladas tanto por la caridad y por la beneficencia, como por la eficacia para controlar, separar y negar la existencia misma de la comunidad, la lengua y los hechos culturales que determinan las diferencias de los sordos respecto de cualquier otro grupo. (p. 5)

La comunidad sorda no es una comunidad de discapacitados, el sordo no es una persona normal que no oye (frase escuchada en un evento sobre la comunidad sorda). Son un grupo socialmente estructurado, con una cultura y producciones propias, incluyendo las artísticas (Muñoz-Hjelm, Lomnitz, 2000), que además cuentan con los medios más que suficientes para conformarse inclusive en una etnia, si no es que ya lo son en todo el sentido científico-político-filosófico de la palabra. Es demostrable que hay en la cultura sorda claros hechos que tienden a darle una mayor presencia y solidez, empezando por la existencia bastante antigua de lenguas nacionales y regionales propias. En México existen dos lenguas reconocidas, la Lengua de Señas Mexicana y la Lengua Maya de Señas. Se puede demostrar que se ha concebido erróneamente una cantidad importante de eventos y características que

132 Colaboran en IM-Prisma, Agencia de Investigación Social.

han llevado a confundir la naturaleza de este grupo, y han redundado en malas prácticas pedagógicas y sociales. Los "fracasos educativos" ocurren debido a que juzgamos a la persona sorda bajo los parámetros del oyente. La tendencia dominante se ha constituido en juez, rectora y voz de sus necesidades, aún cuando se vista de una visión bondadosa (Domínguez Alarcón, *sf*).

Dadas las características de la sordera, por lo menos de ciertos tipos de ella -en particular la profunda que corta todo contacto auditivo con el mundo desde temprana edad- esta comunidad posiblemente no desaparecerá, evolucionará junto a la tendencia cultural dominante. El desarrollo de implantes cocleares más avanzados y la mejoría en las técnicas quirúrgicas, conducirá eventualmente a reducir los casos de sordera profunda que impida o limite severamente la posibilidad del aprendizaje del español (Morales, *sf*), la mejor atención a la salud, reducirá los casos de sordera por enfermedad, la tecnología de telefonía celular, permitirá la expansión de la comunicación entre y con los sordos, los servicios de mensajería instantánea facilitarán el contacto, en fin, la comunidad sorda, al vivir inmersa en nuestra realidad nacional, es afectada inevitablemente por los mismos factores que nos afectan, aunque claro está, no en la misma forma.

Lo que se plantea es que de un momento a otro esta cultura irrumpirá con fuerza demandando su reconocimiento y afectando la forma en que se les conceptualiza desde la visión dominante y de manera inequívoca contribuyendo a la cultura general.

2. La persona sorda

Solo para efecto de contextualización y sin que se vuelva más que un punto a describir, se analizarán los casos de la sordera profunda, esa que impide el aprendizaje de la lengua española. Dado el modelo educativo en boga, y que no parece haber cambiado en la práctica en los últimos cincuenta años, a pesar de varios intentos de revoluciones educativas, el educando que no oye, queda de facto, cortado de la comunidad dominante. Y dado que en este mismo modelo, la vinculación entre la palabra-voz y la palabra-letra es intensa, la persona sorda queda igualmente marginada del aprendizaje que los libros proveen y en consecuencia, le es cerrada la puerta a las oportunidades de una mejor educación, la cual se imparte solo en lengua española. No se

diga ya a una educación superior, a la simple posibilidad de la lectura recreativa o informativa. Debe notarse que la suposición general es que al sordo solo le hace falta aprender a leer para incorporarse a la sociedad "normal", ignorando la importancia que el modelo actual impone a la lectura en voz alta, a la estrecha vinculación que la voz tiene en el desarrollo del lenguaje, al aprendizaje de las formas gramaticales aceptadas, al ritmo de la frase, sus pausas, sus acentos y todo aquello que le da sentido a una pregunta legítima y la diferencia de una sarcástica. Así, trivialmente, se supone que con sistemas de subtitulación, los medios como la televisión y el cine cumplirán su papel como lo hacen con el resto de la comunidad.

La literatura profesional y científica, está llena de infinidad de artículos reportan las grandes dificultades de la persona sorda en el aprendizaje de la lectura y escritura. Estos reportes son tanto de países desarrollados como de países en vías de ello. La única consistencia es que la persona sorda, a mayor profundidad de su sordera, mayores dificultades para aprender a leer y escribir (por lo menos la lengua dominante de su comunidad nativa (Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007). Y esto no es un tema nuevo, ya se había detectado desde los años 70 del siglo pasado. En esas fechas, Dale (1980) apunta "...¿Qué se le puede pronosticar a los niños sordos? Nada demasiado alentador. Es indispensable saber leer y escribir para poder continuar la educación y para conseguir un buen trabajo. El adulto sordo promedio sabe leer como un niño de cuarto año de primaria. En la escritura hay más o menos el mismo retraso..." (p. 73). Se han generado un sinfín de hipótesis de por qué no aprende a leer eficientemente aquél que no puede oír, que si tiene imágenes equivalentes, que si las procesan igual, que si necesita apoyos adicionales, por citar algunos, sin entrar en la polémica del oralismo vs, lenguaje señado. La realidad es que la persona sorda batalla para lograr aprender a leer y escribir por el simple hecho de que no puede recibir la retroalimentación que le muestre el ritmo de las palabras, la forma correcta de ellas y la conjugación de los verbos, la mejor evidencia de ello es que a mayor profundidad de la sordera, peor nivel de adquisición de la lectura. ¿Cómo puede comprender la función de una coma o de un acento? No digamos de formas más complejas del lenguaje como alteraciones en el orden de las palabras o la transitividad de los verbos.

A la persona sorda le es negada la posibilidad de la explicación y la rectificación. No puede aprender a modular su voz y en consecuencia no puede usarla eficientemente. Los usos correctos de proposiciones, artículos, tiempos; y en consecuencia y toda la parte fina de la gramática española es un área que solo algunos, muy pocos, logran dominar y no sin grandes esfuerzos. Debe entenderse que la lectura, por lo menos en los modelos educativos actuales, es un proceso asociado a la palabra-voz, la gramática implícita en la lengua hablada es plasmada en el orden en que la palabra es escrita. No es extraño que los sordos puedan reconocer y usar frases simples pero se les escapen las de estructura compleja, lo mismo pasa entre las personas que aprenden una segunda lengua (Rodríguez, García y Torres, 1997).

Sin temor a equivocación alguna, se puede afirmar que se escribe como se habla. Así como hay una lengua hablada natural, hay un proceso natural de aprendizaje de la lecto-escritura. Sostenemos que la ausencia de este proceso de lecto-escritura de la lengua primaria es lo que impide el aprendizaje de la escritura e inhabilita el de la lectura. Aquel que logra mediante esfuerzos sobrehumanos e inhumanos aprender a leer y escribir español con cierta fluidez, tiene la triste peculiaridad de que para todos efectos escribirá y leerá una lengua extranjera siempre. Y es extranjera, porque los procesos que tuvo que seguir para alcanzar el dominio del español, nunca le fueron naturales. De ahí que sólo logra escribir y leer frases sueltas y de estructura básica. Hay quienes suponen que la palabra-letra y la palabra-voz son dos lenguas diferentes, este autor sostiene que desde el punto de vista de la Psicología no lo son, son una y la misma, son dos sistemas de respuesta de un solo proceso, son las expresiones naturales de la lengua. Cuando se enseña a leer en voz alta, el docente hace énfasis en como darle ritmo a la frase, le señala al estudiante como leer un punto y seguido, qué tipo de pausa y qué puede esperar sobre el tema del que está leyendo. En términos de aprendizaje de la lengua, voz, lectura y escritura están unidas por procesos comunes. E insistiremos en afirmarlo sobre la base de que aun cuando tienen sus propias dinámicas, para fines comunicativos prácticos siguen las mismas reglas, las cuales jamás han estado al alcance de la persona sorda. La coma como pausa de la voz ocupa su lugar en el texto. El estudiante aprende que la entonación y el ritmo de la frase se transforman en puntuación y viceversa.

Ninguna lengua de señas, de las que hay tantas en el mundo, tiene un componente escrito reconocido, al grado de que la misma ley establece que para las personas sordas deben usarse materiales apropiados en video. Y es precisamente la supuesta falta de este componente escrito que hace tan difícil comprender a la comunidad sorda, pues para todos efectos carecen de un registro histórico-cultural propio. La seña no es mímica, no clona ni sustituye al referente, es equivalente a la palabra hablada. Tiene un grado de complejidad importante que no hace su aprendizaje fácil, aún cuando tampoco es imposible, probablemente, sea de aprendizaje más fácil si se inicia su entrenamiento desde edades tempranas. Es demostrable que tiene partes, aun cuando no sean sílabas (la posición de la mano, la dirección del movimiento, el acompañamiento de otros gestos, su intensidad, o el sexo de la persona a la que se hace referencia por citar algunos). Y no solo eso, la comunicación señada tiene un ritmo identificable semejante al de la voz.

3. Cultura, historia y escritura

¿Qué es la escritura? No es tan solo un grupo de símbolos, son símbolos relacionados a otros símbolos que de manera genérica llamamos la lengua. Son signos, glifos, imágenes, todas ellas arbitrarias pero a las que de alguna forma una determinada comunidad le da un valor social específico. Son símbolos controlados por reglas arbitrarias, a veces escritas otras simplemente implicadas y derivadas del uso cotidiano, que les dan un determinado sentido y significado. Tienen un orden aceptado y aceptable al cuál le llamamos gramática, refieren cosas específicas y a ello le llamamos semántica. Se practica en un grupo extendido muy amplio y es mediante el uso cotidiano de este grupo que esa escritura en particular, y esa lengua en general, cambia, evoluciona, crece y se modifica. Cualquier miembro del grupo puede leerlo y esto es lo que le da sentido a su gran importancia. Que es un registro permanente (o por lo menos que trasciende a los individuos del grupo) que afecta a personas a las que el mismo escribiente puede no conocer jamás. Es el producto permanente de toda lengua. Hay lenguas sin escritura, seguramente muchas no han sobrevivido al paso del tiempo y, por otro lado, sobreviven lenguas de las que lo único que conocemos es la escritura desconociendo su fonética. Pero

es sin lugar a dudas gracias a este maravilloso producto humano que se logra trascender la efímera existencia individual.

Esa es la gran importancia del componente escrito de la lengua, darle permanencia a la existencia individual, extensión al grupo social, memoria al género humano. Permite a todos participar del individuo y conocerlo para perpetuarlo más allá de él mismo. Penetrar en él, aún después de muerto. Sólo la escritura nos permite esta magia. Sin ella, el individuo se vuelve mito, en el mejor de los casos leyenda. Es la escritura nuestra garantía de trascendencia.

Y es una tesis de este trabajo que la Lengua de Señas Mexicana no es ágrafa, posee un componente escrito que de ser reconocido e impulsado le permitirá a la comunidad sorda evolucionar con mayor independencia y, paradójicamente, con mayor vinculación a la sociedad misma en la que se encuentra inmersa. Y no solo eso, le permitirá al normo-oyente, establecer vínculos con la comunidad sorda. Será posible contar con libros escritos en una estructura gramatical natural al sordo, una que posibilitará el desarrollo de productos originales que trascenderán así a la persona individual para irrumpir en la cultura humana, con nombre y apellido propios.

Pero es posible que en este punto, se pregunten, ¿de dónde se sostiene este argumento?

4. La escritura y sus características

Toda lengua implica como mínimo la palabra-voz. Debe poder ser escuchada y hablada. No hay lengua conocida que no haya tenido componentes sonoros. No así los componentes escritos, que son de aparición tardía. Apenas tienen unos cinco mil años. Ciertamente no conocemos ni podemos afirmar en qué época el ser humano empezó a usar la palabra-voz en un sentido siquiera semejante al de la lengua hablada en un modo similar al de los tiempos presentes; y, seguramente, muchas lenguas habladas se han perdido para siempre sin dejar rastro alguno como no sea un vestigio fonético difícilmente rastreable.

Por el contrario, sí conocemos de lenguas ya extintas que dejaron huellas identificables en la forma escrita, aunque no sepamos como se pronunciaban. Esta otra modalidad, la palabra-letra debe poder ser producida (escritura) y debe guiar una acción para tener sentido aunque esta acción sea otro comportamiento lingüístico (lectura).

Estos son los dos componentes de cualquier lengua desarrollada. Ahora bien, el dominio del componente palabra –voz reside en que es natural a cualquier individuo con una capacidad auditiva estándar. Para aprenderlo solo se requiere vivir en una comunidad parlante de esa lengua. Aunque suene a perogrullada, el individuo aprenderá a hablar la lengua que su grupo hable. En ese sentido, tal como apunta Cassirer (1993) los elementos de la cultura son tan mandatarios como lo son los de la biología. Cualquier persona que nazca o que habite un tiempo prolongado en una comunidad parlante, terminará hablando la lengua de esa comunidad y no otra. Y no solo adquiere la lengua, adquiere todo lo que viene dentro de ella, valores, historia, ciencia, arte, etc. Por supuesto, la adquisición no es ni mecánica ni fatalista. Siempre hay participación del individuo, tanto en la adquisición como en su contribución al grupo.

La magia de la lectoescritura le permite reproducir cosas que otros han hecho en algún momento, conocer eventos ocurridos en épocas muy anteriores, identificar hechos naturales que nadie ha visto. Se podrá desplazar en tierras desconocidas para él siempre y cuando cuente con una descripción apropiada.

El uso de agentes cotidianos para el trabajador menos especializado exige de un dominio mínimo de la lectura, pues de otra forma se corren graves riesgos en el manejo de agentes químicos potencialmente peligrosos o la presencia de condiciones delicadas.

De igual forma, la escritura, permite comunicar a personas no presentes datos triviales o vitales, permite llevar registros de acciones realizadas y por hacer, servir de apoyo mnemotécnico, usarse como herramienta creativa, producir variedades artísticas, y un sinfín de otras actividades. Y podrá contar vivencias propias a otros, aún cuando esos 'otros' aún no hayan nacido.

La capacidad de acceder a la palabra-letra le da acceso a la persona al acervo cultural-histórico de todas las actividades de la humanidad. Es mediante esta capacidad que se puede desarrollar la reflexión sobre el entorno y comprender de esta forma lo que nos rodea. Nos permite volver a lugares y tiempos pasados, a verlos con ojos diferentes y analizarlos.

Las mayores oportunidades sociales las reciben personas educadas que saben leer y escribir la lengua socialmente dominante. No

por saber escribir se accederá a esos niveles, pero el no saber leer si cancela esa posibilidad de acceder a mejores oportunidades.

Ahora bien, ¿cómo se aprende a leer y escribir? El proceso general que sigue el modelo educativo vigente es el de vincular sonidos a signos (letras, sílabas, palabras). El educando aprende el alfabeto escrito por vía del sonido del habla. Reconocidas las letras, el paso siguiente es formar sílabas en el formato más común, consonante-vocal y luego unirlas en palabras. El proceso prevé que en algún punto el ambiente social natural enganchará al educando y este no requerirá más de un proceso específico para aprender nuevas palabras, estas simplemente se le aparecerán de manera tal vez algo difícil pero posibles al haber adquirido el dominio de la palabra-letra, los diccionarios son el mejor ejemplo de ello. Es innegable que todos los procesos reflexivos posteriores, se ven impulsados por la palabra-letra al quedar de manera mucho más duradera frente al lector. Este hecho permite volver muchas veces al contenido, y a comprender todos los vínculos que la palabra-letra tiene con la realidad. En esto consiste la reflexión, regresar, reentender, recomprender y reaprender. Es ir hasta el fondo de los sentidos de la palabra misma, a la idea inmersa en ella y es posiblemente esta actividad la cuna del avance intelectual humano.

¿Y entonces, que ocurre con la persona sorda? ¿Por qué no aprende simplemente a leer? La incapacidad de entrar en la interacción fonética-textual no es tan solo un pequeño vínculo roto entre sonido y signo. Hay un hecho más importante aún. Todo niño cuando alcanza la edad suficiente para aprender a leer, ya ha estado en contacto con la gramática natural de su lengua. El sordo jamás ha estado expuesto a la estructura del español (o de la lengua natural de su grupo), por tanto, no puede establecer los vínculos voz-signo, que facilitarían el aprendizaje. A ninguno de los normo-oyentes se les enseña explícitamente la gramática, sino hasta bien entrada la edad infantil. Ésta es absorbida de manera absolutamente pragmática y natural, de hecho se enseña formalmente la gramática después de haber aprendido a leer. Cualquier individuo puede leer y escribir con absoluta corrección aún sin haber recibido una sola clase formal de gramática (no dudamos de la infinidad de correcciones que se le hacen a una niña o niño que está aprendiendo a hablar para que “se exprese con propiedad”). Inclusive si vive en casa de personas de vocabulario amplio

y que usan formas complejas de expresión, las aprenderá a usar, aún antes de saber el nombre de ellas. Ahora bien, el sordo carece de todo material de apoyo para aprender a leer, pues jamás lo ha hecho de manera natural, siempre ha sido vía el español, aprendiendo vocabulario y unas estructuras sencillas. En consecuencia desconoce la gramática natural de la lengua española, no solo las palabras. La estructura de la palabra-voz no viene impresa en el cerebro, se aprende del grupo social (familia, escuela y otras personas asociadas) y cuando este vínculo es cortado, ese elemento aglutinador que es la gramática queda perdido. Sin embargo, cuando la persona aprende como lengua primaria la LSM, su gramática natural está presente y es usada en la medida de sus posibilidades. De hecho, ésta penetra en las palabras que ocasionalmente es forzado a usar. Cuando es requerido para escribir, lo hace de forma que si se le juzga desde el habla hispana, escribe de forma peculiar.

A modo de ejemplo, es posible que una persona sepa leer una lengua extranjera, sobre la base de las semejanzas estructurales y no sólo etimológicas de la propia lengua. Casos evidentes lo son el francés y el italiano con relación al español. No así idiomas asiáticos de estructuras muy diferentes. Frases simples como “me gusta el pan” pueden ser llenadas directamente con las palabras apropiadas a idiomas como el francés, alemán, inglés, italiano y muchos otros más. Lo único que necesita el interesado es un diccionario y una rápida búsqueda producirá una frase gramaticalmente perfecta.

El sordo, tanto el que no sabe LSM como el que sí la maneja, usa una lengua con una estructura completamente distinta de la que usa el español. La espacialidad de la LSM contra la conjugación del español son parámetros que muestran la enorme distancia que tiene que recorrer la persona sorda para aprender a leer, sobre todo cuando esta actividad jamás ha sido practicada de manera natural. Carece de equivalencias no sólo etimológicas y semánticas sino gramaticales y estas últimas son cruciales para un buen proceso de desarrollo de la lectura y escritura. La misma frase usada unas líneas arriba en LSM se estructuraría “yo pan gustar”. Así, no es extraño que sea más fácil para un normo-oyente aprender dos idiomas o más mientras que para la persona sorda sea casi imposible aprender español.

5. La comunicación señada

Para la comunidad sorda, la comunicación señada es una necesidad impuesta. Son en toda la extensión de la palabra, lenguas vivas que no solo sirven para comunicar el día a día, permiten arte lingüístico como poesía (posiblemente más cercana a las artes declamatorias) y narrativa. Transmiten conocimiento, son vehículo de cultura y, para decirlo en breve, son la identidad de grupos extensos de personas con características e identidad comunes, aunque sin la geografía compartida de las etnias.

a. Los orígenes de la comunicación señada

Se puede decir con certeza que un bebé exhibe comportamiento consistente con patrones de comunicación, tanto como iniciador de episodios como en respuesta a otros. Puede abrir y cerrar las manos, gesticular ante la presencia de una persona, o una gama de comportamientos motrices que cambian ante el contacto de otros. Dentro de su pequeño universo social, el significado de gestos y movimientos va tomando carta de naturalización. La "interpretación" del adulto va generando el valor de significado de la seña. Estos movimientos incluyen patrones motores gruesos y finos, que acompañados de gesticulaciones, conducen a la emisión de sonidos, que poco a poco van siendo modulados hasta que toman la forma de la palabra. Este paso le está vedado a la persona sorda, que aunque puede en cierto grado imitar la gesticulación de la boca, no puede modular la respiración ni los movimientos de la lengua y en consecuencia la parte fina, característica de la palabra-voz le resulta imposible. Es por esto que debe reconocerse que la comunicación señada, es el proceso natural de comunicación accesible a la persona sorda.

b. La Lengua de Señas Mexicana (LSM)

Las lenguas de señas usan movimientos de manos y brazos, su posición, uso del cuerpo y de expresiones faciales para comunicar significados y pensamiento. Las hay de gran complejidad y riqueza, que tienen patrones gramaticales elaborados y elegantes, que permiten inclusive versiones propias de poesía (pero es posible que esté más cercana a las artes declamatorias), aunque hasta este momento los productos permanentes de estas artes se quedan en formatos de video, que los

hacen caros al requerir equipos especiales para su reproducción, así como la obligatoria presencia de la energía eléctrica. Tiene una estructura semejante a la de cualquier lenguaje, presenta las peculiaridades de todo idioma, regionalismos y estilos (Fridman, 1996). Estos podrán no ser tan evidentes al que ignora la lengua, pero son evidentes al señante. Se ha sostenido siempre que el problema de estas lenguas y de la LSM en particular es la carencia de un componente escrito. Si bien esto ha sido relativamente exacto, el avance de Internet y de otros medios de comunicación como los servicios de mensajes cortos de la telefonía celular, muestran que esto no es del todo cierto. Es demostrable que la comunidad usuaria de ésta, escribe contenidos que son claramente comprendidos por otras personas conocedoras. En consecuencia, podrán no saber escribir español, pero es claro que escriben inteligentemente contenidos que usan palabras en español, con la estructura gramatical de la LSM. El problema es que no hay una gramática de la LSM que implique las buenas formas de escritura y, en consecuencia, quienes no saben esta lengua, no pueden leer con facilidad los mensajes enviados. Sin embargo, es demostrable que con un pequeño curso introductorio a la LSM una persona común, podría comprender de manera suficiente las comunicaciones escritas que actualmente usan las personas sordas.

La explosión real de este componente escrito es relativamente reciente y tendrá menos de 20 años, pues si bien no es de dudarse que los sordos han existido desde hace mucho tiempo y que se puede demostrar que las lenguas de señas tienen varios siglos de existencia, nunca se le ha dado a esta lengua la oportunidad de desarrollarse dentro de un grupo hasta adquirir las características propias de cualquier escritura. Inevitablemente el educador insiste en que la persona sorda aprenda español y todo producto escrito es juzgado bajo las reglas de esta lengua. Sin embargo, si asumimos que las palabras podrán ser las del español, pero en formato escrito de acuerdo a la gramática de la LSM, encontraremos que este componente aún cuando muestra señales de inmadurez es una lengua escrita en si misma.

Es incuestionable que al permitirle a los sordos comunicarse entre ellos, aún en ausencia de la presencia física, les permitirá consolidarse y adquirir cohesión social, como nunca la ha tenido la comunidad sorda. De hecho a la fecha, la educación formal insiste en que

la comunidad sorda aprenda a escribir español, lengua que ya hemos demostrado, no les es ni natural ni propia. Parece que la visión dominante impide ver una realidad, la comunidad sorda usuaria de la LSM está escribiendo, lo que no sabemos es si escriben un "mal español" o una "buena LSM".

6. Implicaciones de un componente escrito en la LSM

No se duda de la explosividad cultural que puede tener la presencia de un componente escrito. Se pueden generar textos apropiados a la comunidad sorda, empezando con biografías de sordos notables o personajes relevantes a la propia comunidad, o la historia de algún grupo de sordos emblemático. Se podrán desarrollar tanto traducciones del español o de otros idiomas como una nueva producción, propia de ellos mismos y para ellos mismos, aunque sería deseable que fuera para toda la humanidad. Esta irrupción afectará a la sociedad, que inevitablemente se pondrá en contacto con un grupo que por el motivo que sea, justificable o no, y en esto el autor se incluye personalmente, ha sido incomprendido y marginado. Le permitirá a los sordos tomar su lugar natural en esta sociedad y contribuir con su indudable inteligencia a todas las esferas de la actividad humana. Adquirirán identidad evidente, no tanto entre ellos, sino frente al resto de la sociedad. Y no debe dudarse que al ser una lengua con una estructura completamente diferente, revolucione campos como la lógica, la ciencia, la lingüística y, sin duda alguna, el arte literario. Contar con su propia lengua escrita llevará a muchos de ellos, a tener hambre por leer, a aprender otras lenguas y a alimentar su cultura regalándole a la humanidad nuevos frutos a aquellos que siempre los hemos ignorado.

La observación cercana de la comunidad sorda permitirá ver que esta posibilidad de la escritura de la LSM es absolutamente viable y está ocurriendo ya.

Referencias

Cassirer, E. (1993) Las Ciencias de la Cultura, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, México,DF.

Dale, P. S. (1980) Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüistico. México DF: Editorial Trillas.

Enséñame, A.C. (2003) "Sordos y oyentes igual inteligentes: Cuentos creados por niños sordos".

Faurot, K., Dellinger, D., Eatough, A. y Parkhurst, S. (1999) Lenguaje de signos mexicano La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano. http://www.sil.org/mexico/lenguajes-de-signos/G009e-Identidad-MFS.pdf.

Fridman Mintz, B. (1996) Verbos y espacios mentales en la Lengua de Señas Mexicana, Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.I.A.L. 1996, Vol. 1, Núm. 2.

González Alarcón, G. (2000) Lo posible contra "lo ideal" en la enseñanza de la lecto-escritura con niños sordos en México. Una experiencia en el uso didáctico de nuevas tecnologías. Trabajo presentado en Seminario sobre lectura y escritura significativos para grupos con discapacidad auditiva y visual. http://computoinfantil.dgsca.unam.mx/documentos/posibleideal2000.pdf.

Harris, M y Beech, J. R., (1998) Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol 3, No. 3, pp 205-215.

Herrera, V.; Puente, A.; Alvarado, J. M.; Ardila, (2007) A Códigos de lectura en sordos: la dactolología y otras estrategias visuales y kinestésicas, Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 39, No 2, 269-286.

Jelinek Lewis, M. S. y Jackson, D. W. (2001) Television Literacy: Comprehension of Program Content Using Closed Captions for the Deaf, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol 6 (1), pp. 43-53.

Lang, H.G. (2002) Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol. 7 (4) pp. 267-280.

LaSasso, C., Crain, K., Leybaert, J. (2003) Rhyme Generation in Deaf Students: The Effect of Exposure to Cued Speech., Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol. 8:3, pp. 250-270.

Ley Federal de las Personas con Discapacidad, 2005 http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/58/2003/abr/20030430.html#Dictamenes.

Leybaert, J. y Charlier, B. (1996) Visual Speech in the Head: The Effect of Cued-Speech on Rhyming, Remembering, and Spelling, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 1:4, pp. 234-248.

López García, L. A.; Rodríguez Cervantes, R. M.; Zamora Martínez, M.G. y San Estéban Sosa, S. (2006) Mis Manos que hablan: Lengua de señas para sordos. Ed. Trillas, Reimpresión 2009.

Meadow-Orlans, K. P., Spencer, P. E. & Koester, L., (2004) The world of deaf infants: A longitudinal study,. Oxford University Press.

Meadow, K. P., (2005) Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10, 321-329.

Morales García, A. M., (sin fecha) La era de los implantes cocleares: ¿El fin de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio., http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_Implantes_Cocleares.pdf.

Moreno Rodríguez, A. (2002) La comunidad sorda: Aspectos psicológicos y sociológicos., Fundación CNSE para la supresión de las barreras de la comunicación, Madrid, España.

Mota, D. (2008, 9 de agosto), Peligra existencia de lengua tepehua. El Universal, http://www.eluniversal.com.mx/estados/69275.html.

Mota, D. (2008, 21 de agosto), Peligran Lenguas Indígenas en Guerrero. El Universal, http://www.eluniversal.com.mx/estados/71175.html.

Muñoz-Hjelm, R. (2002) Teatro del silencio. - Ciberletras, http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v05/hjelm.html.

Musselman, C. (2000) How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol 5, No. 1, pp 9-31.

National Center for Education Statistics. (1999). Integrated postsecondary education data system, Fall Enrollment Data File, Otoño 1997 [Archivo de datos]. Disponible de The National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/Ipeds/ef9798/.

Oviedo, A. (2007a) Un estudio sobre la estructura de las señas de la Lengua de Señas Venezolana, http://www.cultura-sorda.eu.

Oviedo, A. (2007b) Notas sobre el estudio de las lenguas de señas antes de Stokoe., http://www.cultura-sorda.eu.

Piggot, S. (1989) El mundo forjado por el hombre. En: Historia de las civilizaciones. Vol. I Dirigida por Stuart Piggot. Ed. Alianza Editorial, 1989.

Rodríguez, J. M., García, J. & Torres, S. (1997). El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. Rev. de Psicología del Lenguaje, 2, 117 –135.

Segura Malpica, L. (2007) "La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos,1867-1902", http://www.cultura-sorda.eu/resources/Segura_Educacion_Sordos_Mexico.pdf.

Sign Language (2009), Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/Signed_language

Skliar, C. (1997) Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagogicos en la educación de los sordos, en: SILVA, L.H. da. (Org.): Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Stokoe, Jr., William C. (2005) Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 10, no. 1, pp. 3-37.

Temen en Brasil por la tribu amazónica aislada, (2008, 31 de mayo) El Universal. http://www.eluniversal.com.mx/internacional/57909.html.

Turismo Espacial (2009) http://es.wikipedia.org/wiki/Turismo_espacial.

Menezes, Vanessa de Aguiar[i]
Damasceno, Allan Rocha[133ii134]

"PROGRAMA DIALOGANDO": FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INCLUSIÓN

Resumo

O presente trabalho apresenta o compartilhamento de uma experiência que teve origem em uma pesquisa realizada na Rede Pública Municipal de Armação dos Búzios (RJ-Brasil), que se refere à formação continuada de professores, com a abrangência dos segmentos: da Creche ao Ensino Médio. Essa proposta de formação continuada de professores se concretiza no projeto nomeado "Dialogando", que tem como principais objetivos: ampliar conhecimentos e dialogar para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos de maneira inclusiva, ou seja, que os espaços e tempos sejam pensados de maneira a considerar a diversidade na escola. Nesses encontros – diálogos - são compartilhadas experiências, atividades, informações e direções possíveis de ações, onde são discutidas as necessárias alternativas para que o aluno seja incluído no planejamento pedagógico. Este trabalho foi organizado de forma a contar um pouco de nossa experiência, apresentando uma discussão da questão da formação do professor frente às políticas públicas de inclusão e sua relação com as situações inclusivas presentes no cotidiano escolar. Pensamos assim que dialogando experiências, proposições e reflexões, é possível uma escola mais acolhedora e dialética.

Dialogando: "para início de conversa"

O presente trabalho de pesquisa constituiu-se com base na experiência de formação continuada de professores realizada no município

133 [i] Pedagoga.
134 [ii] Professor do Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Educação, UFF. Doutorando em Educação, Universidade Federal Fluminense/Brasil.

de Armação dos Búzios (RJ-Brasil), iniciada no ano de 2005, e em atividade até a presente data. Para esta proposta foi dado o nome de Dialogando.

A proposta de formação continuada surgiu a partir de uma pesquisa realizada em 2005, pela então Supervisora de Inclusão do Município, hoje Coordenadora de Inclusão[135], realizada nas 10 escolas (Creche a 1º Segmento do Ensino Fundamental) da Rede Municipal, onde se concentravam 50 alunos com deficiência incluídos.

Tal pesquisa foi originalmente concebida a partir do trabalho de itinerância da Supervisora de Inclusão, após a constatação de que na prática o município ainda não estava incluindo os alunos de fato, embora todas as escolas da rede (Creche a Ensino Médio, no total de 15) tivessem em suas salas alunos com algum tipo de deficiência, os professores/professoras enfrentavam muita dificuldade no acolhimento em sala de aula.

Dessa forma, tais fatos motivaram alguns questionamentos: Os profissionais de educação entendem o que significa incluir, como lidar com a criança surda ou cega? Os cursos de formação de professores (Ensino Médio e Superior) abordam a questão da Inclusão Escolar de forma satisfatória? Como é trabalhada a formação continuada nessa área? Existe espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores/professoras? É justo impor aos professores/professoras a inclusão desses alunos em classes regulares? Os professores/professoras são ouvidos em suas unidades escolares? Como repercutiu para o corpo escolar a implantação de uma política pública de inclusão?

A partir desses questionamentos surgiu a pesquisa[136] que foi desenvolvida por meio de um questionário (denominado Conhecendo o Professor) onde foram feitas as seguintes perguntas: Qual a sua formação? Você já cursou alguma disciplina de educação especial/inclusiva? Gostaria de fazer cursos na área de educação inclusiva? Quais? O que considera serem as maiores dificuldades para trabalhara em classes inclusivas?

Dos 100 questionários distribuídos, 70 foram respondidos. Dos resultados alcançados, os mais relevantes foram os seguintes: **44%**

135 1- Em 2005 o município não tinha uma Divisão de Inclusão, o trabalho de Inclusão foi iniciado com a Supervisão de Inclusão com a Pedagoga Vanessa Menezes. Em 2006, foi criada a Divisão de Inclusão e equipe multiprofissional, sob a coordenação de Vanessa.

136 A pesquisa em questão refere-se a Menezes, Vanessa de Aguiar, 2006.

dos que possuem **Nível Superior**, **59% nunca cursou disciplina** relacionada à Educação Especial/Inclusiva. **83% gostariam de fazer cursos** nessa área, sendo que **86%** quando perguntados qual curso gostariam de fazer responderam - **Todos possíveis**. **64%** relataram como maior dificuldade em trabalhar com os alunos incluídos é a **falta de capacitação.**

Além dos questionários analisados, na itinerância nas escolas, ao conversar com os professores/professoras, destacava-se uma fala recorrente em relação ao despreparo para lidar com as situações de inclusão apontados como lacunas em sua formação inicial e não suprida até então. A partir dessa necessidade – de informar aos professores/professoras a respeito da temática de Educação especial/ Inclusiva – surgiu a proposta do Dialogando.

Antes, porém, de contarmos nossa experiência, é importante entender por que mesmo com tantas críticas ao uso do gerúndio optamos por manter o nome Dialogando. Entendemos que dialog**ando** dá uma idéia de continuidade e troca, traduzindo melhor nossa intenção.

O nome foi pensado a partir dos seguintes referenciais:

> "A dialética, na Grécia antiga era a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão... Na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação." (Konder, 1995)

Unindo as duas definições, podemos entender a Dialética em uma perspectiva de diálogo, de movimento, movimento esse que se pensado a partir da concepção de Aristóteles de que:

> Todas as coisas possuem determinadas potencialidades; os movimentos das coisas são potencialidades que estão se atualizando, isto é, são possibilidades que estão se transformando em realidades efetivas. (Aristóteles apud Konder, 1995)

E nessa perspectiva, de movimento, buscamos compreender o processo de Inclusão[137] Escolar, a partir do diálogo pois,

> ...o método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ainda não é. (Ernest Bloch apud Konder, 1995)

137 Quando utilizamos a palavra Inclusão, estamos trabalhando com a mesma no sentido mas restrito ligado a Inclusão de pessoas/alunos com deficiência no contexto escolar.

> O diálogo torna-se fundamental na busca do entendimento da nossa realidade e na possibilidade de transformação da mesma. Leva-nos a pensar a ação transformadora sem ignorar o passado, mas, "de olho no futuro".

Dessa forma, mais do que proporcionar um espaço de diálogo para professoras/professores, pensamos em mobilizar todo o corpo escolar, como educadores que são todos aqueles que participam do processo de escolarização dos alunos no espaço escolar, surgindo assim o nome Dialogando com Educadores, para os diálogos realizados nas Unidades Escolares, e Dialogando para os demais momentos de formação continuada oferecidos no CEPEDE[138].

Assim, utilizamos a palavra Dialogando para todas as propostas de Formação Continuada, inclusive as que fazem parte de programas do MEC[139], como por exemplo o **Programa Educar na Diversidade para os países do Mercosul**, em nosso Município chamamos de Dialogando Sobre Inclusão: Uma Proposta de **Educar na Diversidade**.

O texto foi organizado de forma a situar o leitor acerca do Trabalho de Formação Continuada oriundo da pesquisa realizada, passando pelas Políticas de Inclusão Brasileiras e sua relação com as propostas de formação continuada, e por fim, apresentando os resultados obtidos com essa proposta.

Políticas públicas de inclusão no Brasil: relações, interseções e tecituras com a formação continuada

A inclusão escolar de alunos/alunas com deficiência, pertence a uma história recente em nosso país, por isso pode ser chamado de movimento de inclusão escolar, pois ainda está em ocorrência, como abordaremos a seguir.

Para que possamos entender a atual configuração da educação inclusiva brasileira, é necessário resgatar um pouco de sua história. Para compreender melhor como se deu à evolução do processo de educação especial à tão desejada inclusão, traremos breve histórico com base em Bueno (1993),

A educação especial no Brasil começa a ser pensada com o

138 CEPEDE- Local destinado aos cursos de Formação Continuada na Área de Educação do município.
139 MEC- Ministério da Educação e Cultura

governo imperial, tendo como marco a criação do Instituto Nacional de Meninos Cegos (Atual Benjamim Constant) e o Instituto Surdos-Mudos (atual INES[140]), ambos no Rio de Janeiro, que funcionavam como asilos de inválidos (retiravam do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados). Ainda no período imperial, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais.

"Após a Proclamação da República, a Educação Especial, foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, (...) e a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial", [141] tendo maior número de instituições, marcando a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais.

O surgimento das classes especiais data de 1911, em São Paulo, com a criação da inspeção médico-escolar (dentro do Serviço de Higiene Pública), "... responsável pela criação das classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela" [142]. Vale lembrar que as classes especiais atendiam apenas a deficientes mentais, que por sua vez eram separados para evitar a repetência e andamento da turma, as vagas eram limitadas e eram realizados testes para saber se a criança tinha algum déficit mental antes de encaminhá-la à classe regular, como se pode perceber uma política altamente segregadora.

As primeiras entidades voltadas para o deficiente físico surgem a partir de 1931. Foram criadas várias instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1932 foi criada a Sociedade Pestalozzi, seguida de várias outras como APAE (1954), AACD (1950), ABBR (1954).

Ao lado das instituições de caráter filantrópico, surgiram clínicas privadas de alto nível e sofisticação técnica (porém bastante caras). Juntamente com o crescimento da rede privada, a educação especial pública passou por um processo imenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou na década de 70, na criação de Serviços de Educação Especial, em todas as Secretarias Estaduais de Educação, mas que ainda não davam conta da demanda.

Em 1971, através da Portaria nº 86, foi criado no Ministério da Educação e Cultura, Grupo Tarefa, com a finalidade de estruturar a problemática da educação especial o que resultou na proposta de criação de um órgão autônomo, para continuidade das ações desenvolvidas

140 Vide lista de siglas.
141 BUENO, 1993.
142 JANUZZI, apud BUENO, 1993.

pelas Campanhas e para ampliação e abrangência, de modo a incluir os deficientes físicos e os superdotados[143].

Criado então, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) tomou como providência inicial o estabelecimento de diretrizes para sua ação, que tinha a intenção de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais[144], auxiliando as entidades públicas e particulares, prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário. Considerava que o atendimento aos deficientes mentais, auditivos e visuais já abrangesse a totalidade (o que não era verdade) e, nesse sentido, deveria se ampliar para outras áreas, deficientes físicos, múltiplos, problemas de conduta e superdotados. A partir da identificação de uma série de dificuldades e distorções existentes na educação especial brasileira, o CENESP estabeleceu duas diretrizes básicas de ação: a integração e a racionalização.

Na década de 80 foram registrados grandes avanços em relação ao atendimento em termos percentuais e em relação ao tipo de "excepcionalidade", mas ainda era majoritário o atendimento ao deficiente mental.

Mas, quando começou a se falar em inclusão escolar no Brasil, em reconhecer a pessoa com deficiência como cidadã? Em 1986 a expressão "excepcional", foi substituída por portadores de necessidades especiais, também podendo ser chamados de portadores de deficiência[145]. A Constituição de 1988 (Capítulo III, art. 208) assegura direitos aos portadores de deficiência, complementados pela Lei nº 7853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), incluindo os direitos à educação e a socialização entre outros. Em 1990, foi plantada a semente da educação inclusiva, após o Brasil ter participado da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos em Jontiem, no mesmo ano onde se reafirmava esses direitos com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse conceito de educação inclusiva foi reforçado pela Declaração de Salamanca, Espanha, firmada na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho 1994, onde estiveram presentes repre-

143 LEMOS, apud BUENO, 1993.

Os Superdotados formam considerados oficialmente como da área da educação especial com a criação do CENESP em 1973.

144 Excepcional – termo utilizado na época para designar deficientes, geralmente mentais, atualmente superado, sendo utilizada a terminologia pessoa com deficiência de forma abrangente.

145 Atualmente chamamos de pessoas com deficiência.

sentantes de diversos países, e firmou-se o compromisso da Educação para Todos, oficializando o termo inclusão no campo da Educação. A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, também chamada de Lei Darcy Ribeiro (nº9394/96, capítulo V), fez com que a educação especial perdesse finalmente o papel de coadjuvante para ocupar lugar de destaque, pois introduz e favorece a prática de educação inclusiva em todo o país, nas escolas regulares, nascendo assim o movimento de inclusão escolar.

Seguindo esse fluxo, a Lei 10.172, de 09/01/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação, Resolução CNE nº 2 de 11/09/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2004, Lei nº 5296, Lei da Acessibilidade.

Como foi visto, a legislação brasileira acolhe a diversidade, porém percebemos que ficamos presos a interpretações variadas da mesma (como a obrigatoriedade ou não de matricular os alunos especiais na escola regular) gerando uma série de equívocos, e porque não dizer negligência, dos profissionais da educação que não possuem a devida formação para atender a essa demanda.

Como o discurso recorrente dos professores é de que a responsabilidade pelo acolhimento à diversidade é sempre de um "outro" que não é ele, é perceptível a presença de falas, como as que destacamos a seguir:

> Eu não estou preparada para essa Inclusão, sei que já é lei, tá na LDB, mas a gente não tem como cumprir isso! O Governo tem a obrigação de dar cursos pra gente!
>
> ou
>
> Já vi algumas crianças da APAE, sei que elas hoje podem ir à escola, mas não sei de nenhuma escola que tenha especialista, eu não conheço nenhum! Não podem me obrigar a ser especialista nisso!

Em termos municipais, Armação dos Búzios, a partir de 2006, estabeleceu em seu Regimento Escolar, a diminuição de três alunos na modulação das turmas para cada aluno com deficiência, visando um maior aproveitamento pedagógico para o aluno incluído, além de reforçar a legislação vigente e a obrigatoriedade de um plano pedagógico Individualizado para os alunos com deficiência (Flexibilizações). Outra conquista interessante (ainda não formalizada em regimento) e o apoio de auxiliares de sala de aula[146], para algumas turmas com

146

alunos incluídos. Todas essas medidas foram adotadas a partir do diálogo iniciado com o Dialogando com Educadores em 2005, para melhor atender a professores e alunos.

As políticas públicas estão relacionadas às propostas de formação continuada à medida que para que se faça cumprir as leis, precisamos ter profissionais informados, conscientes de seu papel na sociedade enquanto educadores, e que entendam sua formação como permanente.

O que percebemos hoje, é que os profissionais não dispõem de tempo para a realização dessa formação. Quando perguntamos qual o melhor horário para realizarem os cursos, recebemos sempre as mesmas respostas:

> Haa... que pena! Eu estava mesmo precisando fazer esse curso mas dou aula em outra escola nesse horário!
>
> ou
>
> Infelizmente eu não tenho como ir, saio direto para a outra escola.
>
> ou
>
> Não posso porque tenho que buscar minha filha na escola, não tenho com quem deixá-la!
>
> ou ainda
>
> Só posso participar da parte da manhã, se deixar alguém na minha turma... a tarde é impossível para mim! Mas eu gostaria que você mandasse a apostila!

Diante de tal impossibilidade, percebemos que só seria possível a participação dos professores/professoras no horário de trabalho.

> (...) Pensando a formação de professoras, precisamos compreender o quanto é importante que em todos os momentos e nos variados contextos de um curso de formação consigamos abrir novos espaçostempos para que, de todas as maneiras, aprendamos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber, em um processo sempre crescente de solidariedade intelectual, aprendendo a respeitar o outro enquanto legítimo outro, de acordo com Maturana (1997; 1999) (Garcia, idem)

Diante da constatação de uma fala recorrente, principalmente dos professores/professoras, de que a formação recebida nos cursos de formação de professores, e até mesmo graduação e pós-graduação, não foram suficientes para atender a demanda de sala de aula, e que estes mesmos profissionais que trabalham em suas salas de aula com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, se vêem confusos e

inseguros frente à essa realidade, costumeiramente chamada de nova. Embora a legislação já tenha garantido os direitos das pessoas com deficiência a mais de dez anos, a proposta Inclusiva ainda se constitui como um desafio, mas tem ganhado força nos últimos anos, por isso pode ser associada à idéia de movimento.

Inicialmente, a forma encontrada no município de Armação dos Búzios para criar os *espaçostempos,* foi de realizar encontros de discussão e formação continuada no horário de coordenação das escolas, assim cada escola tem a oportunidade de pesquisar junto com sua equipe os temas mais próximos de sua realidade/necessidade. Chamamos esses encontros de Dialogando com Educadores[147]. A Equipe de Inclusão conduz os encontros, e fora da escola, em outras propostas de Diálogo, também no horário de trabalho do professor/professora, os conhecimentos são mediados pela Equipe de Inclusão e colaboradores[148] que nos acompanham nesse processo desde o início. Nos encontros realizados no CEPEDE, participam professores/professoras de alunos incluídos, professores/professoras da Rede, Orientador/Orientadora Educacional, Supervisor/Supervisora Escolar Direretores/Diretoras e Auxiliares de Sala de Aula[149] sendo que em 2008 incluímos em nossa proposta um Curso de Formação Continuada (fora do horário de trabalho) voltado para todos os funcionários das Unidades Escolares interessados, pois assim acreditamos que poderemos contribuir para a construção de uma escola inclusiva nesse município.

Buscamos nesse diálogo, incluir informações novas acerca das diversas deficiências, dicas de como lidar com as situações de inclusão apresentadas, sugestões de atividades entre outros[150], além de privilegiar a troca de experiências, mas acima de tudo, visamos à construção do encorajar, do engajamento para realização de uma prá-

147 A coordenação acontece em todas as escolas, duas vezes por semana de 11h às 12h 30 min, sendo que o Dialogando com Educadores não é realizado uma vez por trimestre em cada escola.

148 Os principais colaboradores, que acompanham o Dialogando desde o início são o Professor Allan Damasceno e a Equipe do Município de Niterói (designado como município Pólo pelo MEC para dar suporte a 17 municípios, incluindo o de Armação dos Búzios)

149 As Auxiliares de Sala de Aula, estudantes do Curso de Formação de Professores, são contratadas como estagiárias

150 A equipe de inclusão desenvolveu um material, baseado em pesquisa bibliográfica e aproveitando o conhecimento prático/teórico de cada integrante da equipe organizado de forma objetiva. Inicialmente chamamos de Ficha Auxiliar de Flexibilização Curricular e depois transformamos em uma apostila que foi entregue à todas as escolas da Rede. Também foi produzido outro material na mesma linha onde consta a fala do responsável da equipe que conduz o tema do Dialogando, também disponibilizado para os professores.

tica pedagógica diária inclusiva.

Reunimos-nos em grupos em círculos no sentido de que as informações circulem e trabalhamos a idéia de potencializar a prática docente do professor para que sua ação pedagógica seja autônoma, e assim contribua com o processo de autonomia de seu aluno.

Nossas discussões não se findam ao término do tempo estabelecido, pois delas nascem reflexões que vão e voltam com o professor da sala de aula para casa, de casa para sala de aula.

Cabe então ao professor/professora, aliar os conhecimentos teóricos à prática cotidiana para superar a as dificuldades encontradas, ou seja,

> Aprender a fazer fazendo pode ser interpretado como a observação do cotidiano escolar para aliar ao conhecimento já existente a outros conhecimentos, em um movimento dialético (...) Na busca de encontrar um melhor caminho para trabalhar com a diversidade do cotidiano escolar, os professores/professoras participam de cursos de 'capacitação', na esperança de encontrar 'todas' as respostas para suas angústias. Na verdade, esperam trazer para sua sala de aula um manual prático de como trabalhar com esse aluno/aluna, de como avaliar, como adaptar o currículo, uma receita pronta, e se frustram ao perceberem que 'não conseguiram voltar com o que foram buscar' (...) De acordo com a pesquisa realizada mesmo os professores/professoras que têm algum referencial teórico relativo à educação especial/inclusiva em sua formação, sentem muita dificuldade em articular com a prática cotidiana da sala de aula. (Menezes, 2006)

A cada semana vamos a algumas escolas para dialogarmos sobre as angústias dos professores, para trocarmos idéias e informações e discutimos a importância da formação permanente, pois já é sabido que a formação inicial não dá conta da complexidade de questões que surgem na prática.

Além disso, atualmente oferecemos formação continuada – Dialogando Sobre Inclusão: Uma Proposta de Educar na Diversidade – para quatro turmas.

Dessa forma, temos tido a oportunidade de perceber, através de seus relatos, o quanto é difícil para os profissionais da educação perceberem a sua prática como teoria, pois a formação possível dicotomizou a teoria da prática, de maneira que levou-os a concebê-las separadamente, o que acabou por tornar estéreis ambas. Nesse momento, os professores e demais profissionais de educação se sentem inseguros e, muitas

vezes, não sabem com quem contar para formular uma ação adequada.

Muitas vezes por se sentirem despreparados, para atuação diária, ficam angustiados e desejam participar de cursos ou Dialogando com a esperança de que apontemos soluções milagrosas, receitas, manuais, ou apenas terem em seu currículo essa formação, para que se sintam menos despreparados:

> Imagina só eu cair de pára-quedas na sala de aula e bem em cima de mim cair um aluno desses!
>
> Nunca trabalhei com crianças especiais, mais tenho certeza da necessidade de um curso para me qualificar, sem dúvida essa é a mesma opinião da maioria dos professores da rede de ensino municipal, precisamos saber exatamente o que fazer!
>
> Não estamos preparados para trabalhar com esses alunos da forma correta e o que acontece na maioria das vezes e que os professores fazem tentativas com muito esforço para tentar ajudar o aluno, isso quando o professor é interessado, claro, mas sem um curso fica mais difícil...
>
> Como posso aceitar esse aluno na minha sala, não tenho formação teórica e nem prática.
>
> Todos os professores que tiveram que trabalhar com esses alunos precisam passar por um treinamento, pois vejo que não estou preparada e todos os professores que não fizeram um curso específico também não estão preparados. Falar é muito fácil, porém trabalhar é que são elas, difícil!
>
> Você pode me indicar um livro que ensine a trabalhar com o caso desse meu aluno?
>
> Pensei que fossemos receber uma apostila com as atividades para aplicar para os alunos deficientes...
>
> Não existe um manual para o professor trabalhar com o aluno com necessidades especiais?

Propomos um repensar da própria prática, o entendimento de que é necessário buscar informações e que a inclusão escolar é algo posto e que para que ocorra de forma plena deve contar com o comprometimento dos profissionais da educação em uma perspectiva de formação permanente.

Professores/professoras sentem-se desconfortáveis ao terem a obrigação de atender a essa demanda de alunos que julgam não estarem preparados para receber e que acreditavam que não chegariam a conquistar a escolaridade, o que vemos hoje, é que "estão indo cada vez mais longe" em sua escolarização, como é o caso de professores do Ensino Médio, por exemplo, que pensavam estar fora dessa questão.

Não há mais como não perceber a singularidade posta na deficiência humana. Ela é existencial e presencial. Está exposta nos meios de comunicação de massa, nos encontros cotidianos com pessoas com deficiência nas ruas, no trabalho ou nas escolas. Sabemos dos seus direitos, mas muitas das vezes são percebidos/concebidos como pessoas incapazes.

Estamos vivendo um momento ímpar na história da humanidade, que até este momento só foi ensaiada. Estamos tendo a oportunidade de conviver com as diferenças e percebê-las não mais como marca para nossa diferenciação e hierarquização, mas como essência de nossa humanidade como propõe (Crochik apud Costa, 2001).

> É preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito.
>
> Frente a isto afirmamos a possibilidade de inaugurarmos a nossa humanidade e de pensarmos a construção, "um outro mundo possível".

Assim, iniciamos nossos diálogos, fazendo-se pensar na importância da diferença na humanidade, discutindo as relações de preconceito, para posteriormente discutirmos as políticas públicas de inclusão e as especificidades das deficiências.

Em 2007, após discutirmos as especificidades das deficiências, começamos (a equipe de Inclusão) a constituir um caderno de atividades inclusivas, com o objetivo de mostrar que as atividades realizadas em sala podem ser aplicadas a todos os alunos, sendo com modificação de objetivos para os com deficiência ou vice-versa. Essas atividades nos deram um excelente retorno, e em 2008 ainda não concluímos a proposta de enviar para todas as escolas o caderno, porque a cada dia surgem novas atividades.

Dialogando: novos horizontes... outras possibilidades

O Dialogando tem ganhado a cada dia um perfil renovado, fato esse diretamente relacionado à participação e interlocução dos professores. Hoje percebemos que há uma expectativa positiva quanto sua realização, e solicitação de que os encontros ocorram com maior freqüência.

Após três anos dessa experiência, é possível perceber que o movimento de inclusão escolar em Armação dos Búzios ganha força, que

os professores estão se tornando autores desse processo.

Ao longo desses anos trabalhamos os seguintes temas: Sensibilização para Inclusão: Relações de Preconceito e Histórico da Educação Especial, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Flexibilização Curricular, Políticas Públicas para Inclusão, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade, Dislexia, Autismo, Dificuldade de Aprendizagem, Comunicação Alternativa e Altas Habilidades/Superdotação.

Percebemos uma melhora significativa na elaboração das atividades e planejamentos, além de identificar uma fala renovada entre os professores/professoras. As famílias dos alunos relatam[151] que estes tiveram um salto qualitativo importante nos últimos anos e que os professores/professoras parecem mais tranqüilos.

Parafraseando FREIRE (1996), diante de nossa própria inconclusão enquanto seres humanos, não poderíamos pensar em incentivar uma prática pedagógica que não privilegie a prática autônoma do professor e que o induza a pesquisar, pesquisar, pesquisar, pois para que possamos nos sentir preparados para a diversidade do cotidiano escolar, precisamos apostar em nossa inconclusão enquanto seres humanos e professores.

Dessa forma, procuramos (enquanto mediadores de conhecimento e ação pedagógica) em nossos espaços de formação continuada, incentivar os professores/professoras a repensar a sua prática e procurar os recursos necessários para uma melhor mediação pedagógica juntos aos seus alunos.

Apostamos em uma mudança de atitude do professorado, no entendimento de seu papel na construção das políticas públicas, e sua responsabilidade enquanto educador.

Acreditamos que o caminho para a inclusão escolar plena se fará pôr meio de educadores autônomos e que, assim como nós, inconclusos no seu trabalho, percebam que o caminho se faz caminhando, e porque não DIALOGANDO.

151 As famílias dos alunos incluídos participam dos Encontros de Famílias realizados também no CEPEDE.

Notas

BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC.1993, pp. 88-99.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília:CORDE, 1992.

_____, LDB. Lei 9394/96. Brasília, 1998.

_____, Resolução CNE/CEBnº2. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____, Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CORDE, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: 1994.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Deficiência e Diferença: A Questão do Preconceito, CAP IV. In: Tese de Doutorado PUC - SP, 2001, pp. 92-101.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite; GIAMBIAGI, Irene; ZACCUR, Edwiges(orgs). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de janeiro: 2005.

KONDER, Leandro. O que é Dialética. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MENEZES, Vanessa de Aguiar. A Inclusão Escolar no Cotidiano: Desafios Postos a Formação do Professor/Professora. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Alfabetização das Crianças das Classes Populares, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2006.

MEC, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 05 de novembro de 2005.

Adriana Pérez Carreón[152]

IMPACTO DE LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD SOBRE LAS ACTITUDES Y OPINIONES DE LOS MAESTROS REGULARES

Resumen

La presente investigación-acción se desarrolla en una escuela bicultural de la ciudad de México: la escuela de Lancaster, A.C. durante el primer año de implementación de su programa de inclusión (2002-2003), realizado por dos docentes y la psicóloga escolar, que participábamos en el mismo desde su preparación. El estudio se llevó a cabo de febrero a junio del 2003 e integramos los resultados de septiembre a febrero del 2004.

Primero se describe el contexto histórico e institucional del programa; luego se explica brevemente la política de inclusión y la metodología que lo sustenta. Posteriormente se aborda la propuesta de investigación-acción, con las fases de realización, los participantes, los escenarios y los instrumentos utilizados.

Finalmente se presentan los resultados, el análisis de los mismos y las conclusiones generales, en donde se hace una recapitulación de los elementos analizados en relación a las actitudes y opiniones de los maestros regulares sobre el programa de inclusión de la escuela.

El aporte más importante de la investigación fue el proceso de reflexión que generó a nivel personal y colectivo con los docentes e investigadoras participantes, en un diálogo continuo entre las concepciones teóricas, los prejuicios, las actitudes y la realidad observada.

La realidad cotidiana vivida por los docentes en la inclusión, fue el tema de la investigación. Los docentes e investigadoras, al abordarla,

152 México DF

nos convertimos en sujetos activos capaces de observarla, autoevaluarla y por ende, con la fuerza suficiente para transformarla desde su interior.

Introducción

Esta investigación surge como respuesta a una pregunta que nos hemos hecho todos los que trabajamos por la inclusión de los niños con discapacidad en escuelas regulares: ¿cómo pasamos los maestros del rechazo a la apertura, de la indiferencia al compromiso, de la negación a la aceptación? ¿Del vivir la integración como una "carga extra" y un problema que quisiéramos evitar, al disfrute de nuestra profesión? El estudio se llevó a cabo de febrero a junio del 2003 e integramos los resultados de septiembre a febrero del 2004

I. Contexto histórico e Institucional

La Escuela de Lancaster (en adelante Lancaster) es una escuela bicultural, fundada en 1979 en la Ciudad de México, que combina elementos del sistema británico y el sistema mexicano en sus programas de estudios. Cuenta con 820 alumnos, desde preescolar hasta bachillerato; la plantilla docente, compuesta por maestros mexicanos, da estabilidad y movimiento a la metodología constructivista inscrita en el trabajo cotidiano. Esto se complementa con el movimiento continuo de maestros extranjeros que vienen a trabajar, por un año o más, y que contribuyen a estimular la dinámica del aprendizaje.

La filosofía del Lancaster es *"formar personas pensantes y sensibles con confianza en si mismas y en contacto con diversos estímulos culturales."* Los valores que el Lancaster propone fomentar en los alumnos son*: la responsabilidad, la honestidad la tolerancia, la cooperación y la lealtad*[153]*.*

El Programa de Inclusión surge formalmente en el ciclo 2002-2003 después de un año de preparación (2001-2002) en la que participaron el equipo directivo de la escuela, dos madres de familia, la psicóloga escolar y una maestra de educación especial.

El programa tiene como antecedente la experiencia de integración de un niño de 5 años con Síndrome de Down, en Kinder I y Kinder II; y se concibe como una ampliación del área de apoyo y desarrollo educativo que contempla la atención a alumnos con algunas dificultades

153 Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, ONU; Junio 1994.

en el aprendizaje a través de diversas estrategias, como son el apoyo individual o en pequeños grupos dado por la psicóloga y algunas maestras regulares.

Una razón de peso para el diseño y ejecución del programa fue el proceso de reflexión que se dio en el equipo conformado para tal fin, en cuanto a los retos y los beneficios que aporta la inclusión, La inclusión plantea situaciones cotidianas donde los valores de cooperación, tolerancia, respeto, responsabilidad, se viven en forma concreta en las relaciones dentro del salón. Para los maestros *"La integración escolar trae beneficios en la práctica docente al permitir apreciar la diversidad de la familia humana, ayudar al docente a reconocer que todos los estudiantes tienen fortalezas y necesidades diversas y de esta manera generar una conciencia acerca de la importancia de la enseñanza individualizada o diferenciada*"[154].

Durante el ciclo 2001-2002, el equipo realizó tareas de planeación y de búsqueda de experiencias educativas en inclusión; visitó otras escuelas, reflexionó sobre las posibilidades y realidades del contexto educativo, preparó actividades de sensibilización, definió el perfil de alumnos a integrar, la metodología, buscó los recursos y constituyó un equipo de trabajo comprometido con el reto de la inclusión, convencidos de que: *"Las escuelas normales con una orientación inclusiva son los medios mas efectivos de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando una mejor educación para todos"*[155].

2. Política de inclusión

El equipo de trabajo concibió la inclusión como un proceso de transformación social de largo plazo, tal y como lo plantea el movimiento mundial de inclusión educativa que promueve en países como Inglaterra y España *"procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los centros escolares, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes miembros de la comunidad educativa"*[156]. En México

154 Orellana Consuelo, Pérez Adriana, Ruiz Florencia. "Impacto de la inclusión de los alumnos con capacidades diferentes sobre las actitudes y opiniones de los maestros regulares". La Escuela de Lancaster, A. C. Febrero, 2004

155 Proyecto de marco de acción sobre NEE. Declaración de Salamanca, UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia, España 1994. Reimpreso en México por CONFE (Confederación Mexicana a favor de la persona con discapacidad intelectual, A.C.)

156 Proyecto de marco de acción sobre NEE. Declaración de Salamanca, UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia, España 1994. Reimpreso en México por CONFE (Confederación Mexicana a favor de la persona con discapacidad intelectual, A.C.)

esta reorientación de la atención a alumnos con discapacidad se dio a partir de la reforma a la Ley General de Educación en 1993, la cual en su articulo 41 afirma que: *"Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos"*[157].

Cambiar esquemas de pensamiento, romper paradigmas, trabajar con el alumno con discapacidad desde una visión pedagógica y no clínica, implica cambios fuertes y la superación de muchas barreras. Uno de los obstáculos más difíciles de franquear son las actitudes de rechazo y de oposición frente a los retos que impone la inclusión. ¿De donde se alimentan estas actitudes en los docentes? Tradicionalmente se construyeron escuelas especiales para niños especiales, así estaba ordenada la educación. ¿Por qué cambiarla ahora y dejar que se afecte el mundo de alumnos regulares? Es muy vasto el campo de la psicología educativa que estudia el campo de las actitudes. G.S.Kostiyv, seguidor de Vigostky, refiere al respecto lo siguiente:

> La enseñanza en nuestras escuelas no ha de limitarse sólo a transmitir al discípulo ciertos conocimientos, habilidades y hábitos. Su tarea es desarrollar el pensamiento de los alumnos con una actitud que le permita analizar y generalizar los fenómenos de la realidad; de razonar correctamente, y actuar correctamente. Esta actitud, es el resultado tanto del desarrollo de las características intelectuales como de las emocionales. Ambas características influyen en la formación de actitudes que se gestan en dos momentos: en la posición individual de cada personalidad que interactúa con el exterior, y en la posición interna de las acciones, es decir, en la manera en que el individuo asimila las experiencias nuevas y las acomoda a sus experiencias anteriores[158].

Esto nos indica que las actitudes son resultado de un proceso de aprendizaje y, por tanto, pueden cambiar.

El proceso de apertura hacia la inclusión, surgió en el Lancaster no por el impulso de la ley sino por la conciencia de una necesidad a enfrentar y por el proceso de reflexión colectivo. La necesidad de integrar a un miembro de la comunidad movió voluntades, creó una sinergia en el equipo directivo y esa fue la clave de los buenos cimientos con

157 Ley General de Educación. Art. 41. Diario Oficial de la Federación 13 de Julio de 1993

158 Pérez, Adriana "La formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales". Revista Mexicana de Pedagogía, No. 25, p.15 México, 1997

los que contamos: las necesidades crean conciencia y la conciencia bien orientada, genera acciones concretas.

3. Metodología: cómo integramos en el Lancaster

El programa contempla un modelo mixto de inclusión: los alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) pertenecen al aula regular, participando en todas las actividades que se adecuan a las metas planteadas y su nivel de aprendizaje. Además, participan de actividades en el aula de apoyo, que hemos denominado "salón verde", donde llevan un programa individual basado en su evaluación psicopedagógica, que implementan dos maestros especialistas y una asistente educativa. El maestro de grupo y el maestro de apoyo planean semanalmente las adecuaciones curriculares correspondientes.

El programa es parte del área de Apoyo y Desarrollo Educativo, la coordinadora del mismo es el puente con el equipo de dirección y da soporte a la red de padres de familia; el maestro de apoyo es responsable de coordinar la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada para los niños del programa; también cumple la función de vincular a los padres, el maestro regular y los terapeutas externos. El proceso de evaluación continua incluye entrevistas trimestrales con terapeutas, padres de familia y maestros regulares, mismos que se plasman en un reporte trimestral, que complementa la evaluación regular que hace el maestro de grupo (reporte cualitativo y cuantitativo). Se hace un cierre anual de acuerdo a las metas establecidas al inicio del año escolar, para cada niño.

4. Propuesta de investigación

El objetivo general fue: *"conocer el impacto de la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en los grupos regulares y en las actitudes y opiniones de los maestros regulares, con el fin de reflexionar sobre el trabajo realizado en el área de inclusión escolar durante el primer ciclo de este programa 2002-2003"; t*eníamos varias preguntas generales: ¿Cómo habían experimentado los maestros la inclusión de un niño con discapacidad en su grupo?, después de un año de preparación ¿Qué estaba sucediendo con las actitudes de los maestros, había cambiado su percepción de la inclusión? ¿Qué dificultades y logros han vivido a lo largo del ciclo escolar? ¿Qué podíamos mejorar?

4.1. Método

De acuerdo con McNiff *"la investigación-acción es un intento de describir, interpretar y explicar eventos (investigación) mientras suceden (acción) para mejorarlos (propósito) y pone en el centro de la investigación a las personas involucradas en el mismo"*[159]. En este sentido el modelo de investigación-acción fue el apropiado para lograr el objetivo propuesto, ya que por un lado las investigadoras que estábamos en el centro de la investigación formábamos parte del programa y por el otro lado, la investigación fue claramente diseñada con la intención de comprender las situaciones que podían mejorar el programa.

El estudio es un acercamiento cualitativo, con un universo específico; los maestros y asistentes educativos del Lancaster y una metodología de investigación-acción que contó con tres instrumentos de evaluación: cuestionarios que se entregaron a 15 maestros regulares y asistentes educativos, 15 entrevistas individuales y 10 observaciones directas.

4.2. Participantes: alumnos, maestros y perfil de las investigadoras

Participaron *seis alumnos con NEE*: una niña de 10 años con parálisis cerebral leve integrada en 2do de primaria; tres alumnos con síndrome de down: 2 niñas de 7 años integradas en pre-primaria y un niño de 8 años integrado en kinder-III. Un niño con dificultad motora (mielomelingocele) y de atención de 7 años integrado en pre-primaria. Por último un niño de 7 años con daño neurológico severo integrado en el otro grupo de K-III. Como política, sólo hay un niño con discapacidad integrado en un grupo de 25 alumnos.

La muestra de *15 maestros regulares* se constituyó de la siguiente manera: 7 maestras que tenían en su grupo a un alumno con NEE; 4 maestras que recibirían en su grupo un alumno el siguiente ciclo escolar; 2 maestros de clases especiales: el de educación física y el de música, que conocían a todos los alumnos; un maestro de educación especial que trabajaba en el aula de apoyo denominada "salón verde" y una asistente educativa de preprimaria que trabajaba con 3 de los 6 alumnos integrados.

De los maestros participantes ocho maestras eran mexicanas y cuatro extranjeras. Tres maestros hombres (los de clases especiales) y 12 maestras mujeres (maestras de aula regular). Seis maestros de

159 Mc Niff, Jean: Action Research: principles and practice. Mc Mills Education LTD. England, 1997 p. 17

grupo regular impartían las materias en el currículum británico y cinco en el currículum mexicano.

El *perfil de las investigadoras* es el siguiente: una maestra de grupo regular (Kinder III) con estudios en la especialidad de síndrome de down y subdirectora de preescolar; una maestra de apoyo que trabaja con los niños en el salón verde con maestría en educación especial; la psicóloga escolar quien tiene estudios de psicología educativa infantil y es coordinadora del departamento de apoyo y desarrollo educativo para este plantel.

4.3. Escenarios

Se utilizaron los siguientes espacios para la aplicación de los diferentes instrumentos: *salón de apoyo al aprendizaje*, que se utiliza para el trabajo específico con niños con dificultades en algunas materias; la *biblioteca* escolar y los *salones de clase*. En estos tres escenarios se realizaron las entrevistas y algunas observaciones. En el *salón verde, el salón de música y las canchas deportivas* se realizaron algunas de las observaciones y entrevistas a los maestros correspondientes. Los cuestionarios los respondieron los maestros en forma individual en su tiempo libre y los entregaron a las investigadoras directamente.

4.4. Definición de instrumentos [160]

- El cuestionario individual (Anexo 1) consta de 15 reactivos con 5 opciones de respuestas cada uno (que van desde –muy buena, adecuada, poco adecuada, inadecuada, indiferente-) y un espacio para comentarios generales. Las preguntas abarcan los procesos de sensibilización, relación entre el maestro de apoyo y el maestro regular, metodología utilizada, adecuaciones y apoyos, logros y retos.
- Entrevista personal (Anexo 2): este instrumento está estructurado en una línea de tiempo: percepción anterior sobre la inclusión, cambios en la percepción y actitudes durante el ciclo actual y perspectivas para el siguiente ciclo escolar. Las entrevistas fueron grabadas sin límite de tiempo. Al ser un formato abierto los participantes pudieron llevar a cabo

160 Los anexos se pueden consultar en el documento: "Impacto de la inclusión de los alumnos con capacidades diferentes sobre las actitudes y opiniones de los maestros regulares". La Escuela de Lancaster, A. C. Febrero, 2004

un proceso de reflexión más profunda en cuanto a sus ideas y emociones que la experiencia de la inclusión trae consigo.

- Observaciones (Anexo 3): este instrumento se presentó en dos modalidades; observación de una clase con el alumno incluido y observación de una clase sin el alumno incluido. Se realizaron 6 en aula regular, (4 con maestras mexicanas, dos con inglesas) 2 en el salón verde con el maestro de apoyo, 2 en la clase de música y educación física.

4.5. Procedimiento

De acuerdo con McNiff, las etapas que seguimos para la realización de la presente investigación fueron las siguientes:

En la *primera etapa* ubicamos la bibliografía y diversas fuentes de información como artículos de Internet, revistas, tanto de aspectos relacionados con la metodología de investigación-acción, como la inclusión educativa. Luego elaboramos el proyecto con la asesoría de un académico especialista en metodologías de investigación-acción, definiendo objetivos e instrumentos de investigación. En la *segunda etapa* invitamos al personal docente a participar en nuestro proyecto y se aplicaron los instrumentos correspondientes en un lapso de 3 meses (Abril a Junio 2003) En la *tercera etapa* (Septiembre- Enero 2004) recabamos los datos, los sistematizamos, analizamos los resultados y elaboramos el documento final. Finalmente en una *cuarta etapa* (Abril 2004) presentamos los resultados y conclusiones del estudio al personal docente en una reunión de desarrollo profesional.

5. Presentación de resultados

5.1 Resultados de entrevistas

Hubo tres categorías en las entrevistas que se grabaron a los 15 maestros:

1) ***Percepción anterior*** a la inclusión de los niños en los grupos regulares
2) Vivencias importantes durante el ***ciclo actual*** (2002-2003)
3) ***Propuestas*** para el siguiente ciclo escolar (2003-2004)

Percepción Anterior: Los maestros entrevistados coincidieron en tres puntos en esta categoría; seis de los quince habían tenido

experiencia previa; tres con un niño con Síndrome de Down integrado en preescolar, dos en Inglaterra y uno en olimpiadas especiales.

1 Paradigma educativo: sólo dos de los quince coincidieron en que los niños con discapacidad tienen derecho a la inclusión, como un derecho fundamental.
2 Miedo y preocupación: cinco maestros coincidieron en que el miedo provenía de no tener las herramientas para enfrentar el reto; por "querer y no poder" hacerlo bien, porque les falta información y sobre todo capacitación respecto a los niños con discapacidad.
3 Profesionalismo y honestidad. 3 maestros coinciden en que el programa es un "aprendizaje para la vida" y no se puede improvisar; se trata de una buena planeación, organización de tiempos y actividades efectivas para cada niño.

Ciclo Actual: En esta categoría los maestros entrevistados coincidieron en los siguientes puntos:

1 Logros: cuatro maestros consideran que los alumnos se han integrado "socialmente", van formando parte de la comunidad de manera natural. Dos maestros hicieron énfasis en que gracias a la inclusión los niños regulares "son ahora más sensibles, ayudan sin proteger, van cambiando la etiqueta de "niño enfermo" por una visión más abierta hacia los niños diferentes, son mas tolerantes entre sí como una experiencia de vida".
2 Metodología: 8 maestros dicen estar de acuerdo con el modelo mixto de inclusión, sin embargo señalan que requieren mayor capacitación para entender qué puede hacer el alumno y que no puede hacer, hasta dónde exigirle y que se puede esperar de él. 10 afirman que es responsabilidad del maestro de apoyo realizar las adecuaciones curriculares que requiere el alumno. 4 concuerdan en que es una responsabilidad compartida entre maestro de apoyo y maestro regular.

Propuestas: Los docentes coinciden en dos propuestas para el siguiente ciclo escolar: mejorar la relación y el trabajo entre maestro de apoyo y maestro de grupo y en recibir mayor capacitación en torno

a las capacidades y retos que plantea cada alumno de acuerdo a su discapacidad.

5.2 Resultados de observaciones

Se realizaron 10 observaciones a 5 maestros en dos situaciones diferentes: una con el alumno con discapacidad incluido en el grupo y otra sin él.

- Obs. 1 y 2: durante la clase de inglés en el grupo de 2º de primaria, donde estaba incluida una alumna con parálisis cerebral.
- La niña participó los primeros 10 min. Luego salió al "salón verde". La maestra se detuvo a dar la despedida a su alumna para iniciar con el grupo una nueva actividad, mostrando buen manejo del mismo, motivación para aprender y claridad en su metodología.
- Obs. 3 y 4: el primer día sin el alumno incluido, se hizo en el grupo de Kinder III (en el idioma inglés).
- La maestra dividió al grupo en 4 mesas (equipos) donde cada uno desarrollaba una actividad distinta (dos de matemáticas, una de pregrafismo y una en el cuaderno de trabajo de inglés); la maestra y la asistente supervisan alternadamente cada mesa logrando buen manejo del grupo; no hay un contexto común a las cuatro actividades ni hay una relación entre ellas.
- El 2° día, con el alumno incluido, la dinámica requirió de un apoyo especial; mientras los demás realizaban una actividad en forma oral, el alumno con Síndrome de Down integrado tuvo atención personalizada de la asistente, para participar. La maestra en ocasiones retomaba las expresiones del niño compartiéndolas con el resto del grupo.
- Obs. 5y 6: el primer día sin la alumna incluida, en la clase de español del grupo de 2º. De primaria. La maestra presentó el objetivo de la clase y los niños la realizaron en forma individual con el monitoreo constante de la docente. El segundo día la maestra explicó el objetivo, repartió el material al grupo y dio material diferenciado a la alumna con discapacidad, logrando una dinámica cordial. La alumna incluida participó, al igual que sus compañeros, mostrándose orgullosa de su producción.
- Obs. 7 y 8: primer día, el maestro de apoyo, en el salón verde, durante la clase de psicomotricidad. Estaban 5 de los 6 niños

que participan del programa; el maestro explica el objetivo, reparte el material y da el apoyo por diadas. El 2° día, el maestro de apoyo participa en la clase de español de preprimaria, adecuando la actividad para una alumna incluida en ese grupo, Alejandra, con Síndrome de Down. La maestra explicó la actividad al grupo en general, los dividió en 4 equipos, de acuerdo al nivel lector, y repartió material a cada nivel; en el grupo donde estaba incluida la alumna con discapacidad, el maestro de apoyo monitorea la actividad para todo el equipo; la alumna disfruta la actividad y alcanza el objetivo planteado. Se utiliza material diferenciado para ella.

- Obs. 9 y 10. Se realizaron en las canchas, durante la hora de educación física. La primera el maestro titular sin integración de un alumno con discapacidad, da la clase a los niños de Kinder I, manejando una adecuación de objetivos para todo el grupo, manteniendo la motivación y la claridad en cuanto a la clase. Segundo día, el maestro da la clase a preprimaria , con dos alumnos con discapacidad incluidos: una alumna con síndrome de Down muy introvertida, y un alumno con mielomelingocele que utiliza bastones o silla de ruedas. El maestro adapta la actividad para ellos y les da el apoyo que necesitan mostrando dominio y manejo del grupo en general.

5.3 Resultados de los cuestionarios

Las respuestas de las quince preguntas se organizaron en cinco categorías:

1 *Preparación previa a la inclusión de los alumnos en el grupo*; los resultados indican que la preparación fue adecuada para la mitad de los maestros que incluyeron (seis) y poco adecuada para la otra mitad (seis). Incluir a un alumno con discapacidad tiene que ver con romper un paradigma instituido culturalmente durante siglos: escuelas especiales para niños especiales. Cambiar paradigmas es un reto mayor.

2 *Respuesta de la comunidad educativa hacia el programa de inclusión escolar*; los docentes respondieron que hubo mejor apertura en el personal institucional (administrativo, docente, intendencia) que en los padres de familia. Reportan

actitudes de rechazo en algunos momentos del año y de mucha inquietud por la "disminución" de la atención a los alumnos regulares. También reportan actitudes de apoyo y de aprecio.

3 *Metodología*: el 90 % de las respuestas manifiestan estar de acuerdo con la metodología utilizada para la inclusión de los alumnos con discapacidad. Solo 2 maestros manifiestan desacuerdo con la integración por considerar que los alumnos "no aprenden" lo que necesitan en el grupo regular. Los maestros manifiestan que el tiempo de planeación conjunta es clave para el desarrollo de su trabajo, así como el tiempo que los maestros especialistas pasan dentro del grupo regular.

4 *Materiales de apoyo y adecuaciones:* las respuestas obtenidas indican que diez de los maestros regulares consideran que son los maestros especialistas los que deben realizar las adecuaciones y materiales que requieren los alumnos con discapacidad. Nuevamente las respuestas dejan ver una concepción homogénea del aprendizaje en el grupo regular en la que no tiene cabida "distintas" maneras de aprender, a diferente nivel, a diversos ritmos o formas. Solo dos maestras asumen en sus respuestas que las adecuaciones y los materiales de apoyo son responsabilidad propia.

5 *Integración social de los alumnos con discapacidad*: los maestros hacen una diferenciación entre la integración dentro del aula y la integración dentro de la escuela. En el aula, 10 maestros indican que la integración social de los alumnos les parece poco adecuada y 2 maestras manifiestan que es adecuada. En la escuela, los 15 maestros responden que la integración social es adecuada. Esta discrepancia entre aula y escuela surge de la percepción externa de los maestros en los tiempos de entrada, de salida, durante las guardias y a la hora del recreo, donde los niños han establecido relaciones de juego con sus pares y de convivencia adecuada. Dentro del salón, exceptuando a Alejandra (preprimaria con Síndrome de Down) los demás niños no habían logrado establecer relaciones con sus pares ni tenían relaciones estables con algún compañero.

6. Análisis de resultados

Hicimos una correlación de las respuestas obtenidas en los tres instrumentos de investigación y analizamos los resultados agrupándolos en procesos, conceptos y/o actitudes que se describen a continuación:

Respecto a la preparación previa y al trabajo de **sensibilización** que se hizo en la comunidad (dinámicas, talleres, obra de teatro, testimonios), las respuestas de los maestros muestran que el hecho de compartir experiencias y conocimientos previos con los docentes se refleja directamente en una actitud de apertura hacia la inclusión. En cuanto a la sensibilización con los niños regulares, se repitió la situación anterior.

Los resultados indican que aún cuando no fue suficiente, el trabajo de sensibilización previa a la implementación del programa, fue muy importante para que las actitudes fueran favorables o menos negativas en su mayoría. Esto demuestra lo que plantean varios expertos en inclusión educativa cuando hablan de la importancia del trabajo preparatorio con los docentes y cuando coinciden en afirmar que:

> "es un trabajo arduo revisar las concepciones teóricas predominantes sobre discapacidad, aprendizaje, integración, necesidades educativas especiales, etc., sobre las que se fundamenta el proyecto institucional; sin embargo es tan importante hacerlo como analizar las condiciones y la organización institucional. El primer análisis incluye establecer los principios generales que sustentan el proyecto educativo. La segunda instancia considera la metodología, estrategias y procedimientos adecuados para efectivizar el proceso de enseñanza aprendizaje"[161].

Encontramos también que la falta de información y experiencias previas genera miedos y preocupaciones que inducen a actitudes de rechazo a la inclusión, que se van superando con el trabajo cotidiano y el acompañamiento. Esta misma situación se repite en las actitudes de los padres de familia de los alumnos regulares.

Respecto a las preguntas que se refieren al **apoyo recibido** por parte de dirección y las **adecuaciones curriculares** implementadas por parte de los maestros de apoyo (salón verde), en general los maestros responden que ha sido adecuado; estas respuestas están relacionadas con los espacios de comunicación abierta y personal que se propiciaron entre lo docentes, la dirección y los maestros de apoyo. A

161 Borsani, Ma. José. Adecuaciones Curriculares de tiempo y el espacio escolar. Organización institucional y necesidades educativas especiales. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires 2003 p. 20

cinco docentes les parecieron adecuadas las adecuaciones curriculares, a cuatro inadecuadas y a dos poco adecuadas; todos coinciden en que el material que utilizan los niños regulares no es fácil de utilizar con los alumnos con NEE. Esta tendencia en las respuestas se corroboró durante las entrevistas.

Aquí hay dos conceptos claves que los maestros requieren analizar con mayor profundidad para entender y mejorar su trabajo en la inclusión de todos sus alumnos, no solo de los niños con discapacidad. Por un lado el concepto de "niños con necesidades educativas especiales" en contraparte al concepto "alumnos con discapacidad" que es el que manejan 14 de los 15 docentes. En el primer concepto el adjetivo "especiales" califica las necesidades educativas y no a los niños. En el segundo concepto el adjetivo "discapacidad" hace énfasis en la diferencia respecto a los niños sin discapacidad. Como lo menciona M.J. Borsani *"es totalmente distinto pensar que un niño es especial a pensar que sus necesidades educativas son especiales, es confundir esencia con condición. Un niño es siempre un niño, más allá de sus particulares modos de aprender"* [162].

Otro concepto fundamental en el trabajo cotidiano en la inclusión, es el de **adecuaciones curriculares**. Sólo dos maestros regulares las asumen como un trabajo cooperativo con el maestro de apoyo. Detectamos que hay una confusión respecto a lo que son las adecuaciones curriculares y el trabajo diferenciado en el aula. Para la mayoría son "disminución del trabajo, disminución del tiempo en clase, disminución del nivel de aprendizaje, que el niño haga algo más sencillo o algo totalmente diferente de lo que realiza el grupo". Observamos en algunas ocasiones que el niño incluido coloreaba o jugaba con material mientras los compañeros realizaban una actividad grupal.

Solamente las dos maestras con experiencia previa en Inglaterra y el maestro de apoyo entendían las adecuaciones como una forma de hacer accesible, comprensible, y factible el aprendizaje grupal para el alumno incluido, por tanto, buscaban el "cómo" acercar al niño al aprendizaje, las adecuaciones son la forma de acceder y no de disminuir. Así las adecuaciones no son "un favor" sino una propuesta concreta que respeta al niño que aprende como tal, que busca que construya su propio aprendizaje desde donde él puede hacerlo.

162 Ídem p. 102

Las adecuaciones demuestran esta actitud de respeto y compromiso con el aprendizaje del niño incluido que se ancla en una concepción del aprendizaje grupal heterogéneo, con distintas maneras de aprender, por tanto, con distintas maneras de enseñar por parte del docente. A este trabajo los expertos le llaman **"diferenciación".** Las adecuaciones curriculares se hacen efectivas cuando es posible una planeación, una metodología y una evaluación diferenciada. Este es un aspecto medular que los maestros aun no conocen, no entienden, no manejan, por tanto, hay un reto grande por trabajar.

Otro punto central en los resultados es **la metodología** de la inclusión escolar. Por un lado los docentes manifiestan su aceptación hacia la estructura del programa mixto de inclusión en la escuela, el tiempo compartido entre "salón verde o aula de apoyo" y aula regular. Hacen énfasis en que el éxito del programa para cada alumno **depende fundamentalmente de las características del niño y no del contexto del aula**. Además mencionan como punto nodal de la metodología **la relación maestro de apoyo-maestro de grupo** como un espacio de confianza, valoración y cooperación mutua que no se ha logrado establecer en la mayoría (sólo 2 de 12 maestras regulares mencionan estas características en los espacios de trabajo conjunto).

Por último los resultados reflejan que hay una discrepancia entre la **percepción** que tienen los maestros regulares de las herramientas con las que cuentan para sacar adelante el programa y las posibilidades y estrategias que las investigadoras observamos durante la aplicación de instrumentos. En sus respuestas, los docentes se sienten poco capacitados para integrar exitosamente al alumno y en la práctica desarrollan muchas más estrategias y actitudes asertivas que lo que ellos mismos reconocen y expresan en los cuestionarios y entrevistas.

7. Conclusiones

- Los conceptos y significados desde las cuales integramos los docentes a los niños son fundamentales: cambiar el paradigma de la educación especial a la educación incluyente lleva implícito un cambio muy fuerte de esquemas y posiciones, por un lado frente a la discapacidad y, por otro, en relación a la función social de la escuela. Solo dos maestros de los quince lo expresan como un derecho fundamental. Para los demás es

"una oportunidad" de aprendizaje conjunto, para que los niños regulares aprendan a convivir con las personas con discapacidad y para los alumnos con discapacidad, aprendan en un ambiente regular.

- Hay estudios comparativos que demuestran que en el proceso de aprendizaje cognitivo los alumnos con discapacidad intelectual media o moderada aprenden igual en una escuela especial que integrados en una escuela regular; en contraparte el proceso social de los alumnos integrados es mucho mejor ya que imitan, aprenden, resuelven situaciones de comportamientos aceptables, habilidades y competencias adecuadas. Los docentes requieren conocer estos estudios para romper con paradigmas establecidos, modificar actitudes de rechazo y para valorar su propia acción educativa.
- Quienes realizamos esta investigación, no somos expertas en procesos de investigación-acción, somos parte del cuerpo docente del Lancaster y, por tanto, sujetos de investigación. Al igual que sucede con la inclusión, la experiencia nos hizo perder el miedo a cuestionarnos, a preguntarnos y el plus más importante de este trabajo: la investigación fue el medio para establecer un diálogo entre docentes que nos permitió valorarnos, cuestionarnos, re-significar actitudes, conceptos y establecer propuestas.
- Una vez culminado el trabajo de investigación hicimos una presentación de resultados a la comunidad docente, porque los resultados son de todos y **solo se generalizan los aprendizajes cuando son compartidos**
- Romper la barrera sutil que separa el trabajo del maestro de apoyo como "el experto" frente al maestro regular, implica una revaloración constante del trabajo compartido, donde **el centro es el niño con necesidades educativas especiales**. Toda adecuación de horarios, actividades, metodología requieren compromiso y claridad en el equipo de trabajo: no es la comodidad de uno u otro maestro, ni la costumbre, ni la opinión de terapeutas externos o de los padres de familia lo que prima en la inclusión de un alumno. Es la reflexión conjunta, es la preparación pensada, no improvisada, de cada adecuación, lo que marcará el éxito o el fracaso en la inclusión.

- Las **adecuaciones curriculares** son un punto medular en la inclusión, sin embargo estas no se realizan sólo por plasmarlas en un formato. Para que realmente se lleven a cabo, lo más importante es la concepción del aprendizaje que tiene el maestro regular, el proceso de reflexión que haga respecto al alumno con NEE y la metodología que desarrolle en el aula. La concepción del aprendizaje como un proceso diferenciado permite ejecutar adecuaciones curriculares en contenidos, metodología y evaluación para alumnos con NEE. Una concepción rígida y homogénea excluye este proceso.
- La estructura del programa de inclusión en el Lancaster es un buen andamiaje por el cual pueden transitar los alumnos y maestros que lo hacen posible: maestros de apoyo y maestros de grupo. Los resultados nos muestran que hay dos procesos continuos que se requieren para que funcione el programa adecuadamente: **la sensibilización** en la comunidad y la **capacitación docente**.

Referencias

Adaptación del currìculo: la gaceta de Excelencia Educativa. Órgano Informativo del Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa A.C. Número 4, Noviembre 2002

Accion Research: principles and practice. Jean Mc Niff. Mc Nills Education LTD; England, 1997

Investigación cualitativa, características, métodos y problemática: su repercusión sobre la investigación en educación especial. Aguilera M.J. y Blanco, M.S. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), España, 1997.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP, México, 2002.

Integración de niños preescolares con necesidades educativas especiales en jardines de niños regulares: condiciones necesarias y situación real. Pérez, Adriana. Tesis de Maestría en Educación especial, Universidad Intercontinental. México, 1996.

Interpreting Qualitative Data. David Silverman. 2da. Edition, British Library Cataloguing in Publication Data. England, 2000

Doing Qualitative Research: a practical handbook. David Silverman. 2nd edition. British Library Cataloguing in Publication Data. England, 2002.

Early Adolescent Girl´s Perceptions of their relationships with their fathers: a qualitative investigation. Way Niobe, Gillman Deborah. Journal of Early Adolescencie, Vol, 20 No. 3, Sage Publications, Inc, England, 2000

La formación de actitudes en la integración de alumnos con NEE. Pérez, Adriana. Revista Mexicana de Pedagogía. No. 25. México, 1997

Adecuaciones Curriculares de tiempo y el espacio escolar. Organización institucional y necesidades educativas especiales. Borsani, Ma. Josè. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires 2003

Proyecto de marco de acción sobre N.E.E. Declaración de Salamanca, UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1994. Reimpreso en México por CONFE (Confederación Mexicana a favor de la persona con discapacidad intelectual, A.C.)

Impacto de la inclusión de los alumnos con capacidades diferentes sobre las actitudes y opiniones de los maestros regulares. Orellana, C. Pérez, A. Ruiz, F. La Escuela de Lancaster, A.C. Febrero del 2004

Fulcrum: órgano informativo de La Escuela de Lancaster, A.C. Vol 1, num.5, Diciembre 2004.

Necesidades especiales ¿Cuándo es posible la integración?. Ediciones Novedades Educativas. María José Borsani, Buenos Aires, 2004

Liliana Rendón
Myriam Ramírez
Eliana Medina
Isabel Cristina Mejía
Angélica Tobón[163]

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS SORDAS[164]

El caso de los sordos se revela, al mismo tiempo, tanto un problema típico como un problema atípico para la educación. […] un problema típico pues la existencia de los sordos le plantea a la escuela un problema ancestral: el de las diferencias, la existencia y la llegada de los otros, de otras formas y procesos de identidad, de otras formas y procesos de lenguaje. Las diferencias, en su singularidad y en sus relaciones sociales y culturales, sobrepasan la concepción monolítica de alumno, de currículum y de cultura y evidencian la propia crisis de identidad de la escuela. Y es también un problema atípico porque cuando las diferencias son realmente comprendidas como tales, nada de la existencia de la escuela y de la educación podrán permanecer desatentas a la necesidad de profundos y radicales cambios.

(Skliar, 1997:16)

Este artículo es producto del proyecto de investigación "Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas", realizado por un colectivo de personas Sordas[165] y oyentes para abordar una de las necesidades más sentidas por la comunidad sorda del departamento de Antioquia[166]: el acceso a la educación superior. Con el proyecto se buscaba, entre otros aspectos,

163 Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; investigadoras del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE) y del Grupo de Investigación DIVERSER. Colombia.

164 Esta ponencia hace parte del proyecto "Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas" que fue aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité de Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia. Contó con el apoyo del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE) y del Grupo de Investigación DIVERSER y por GRESEE de la Facultad de Educación de esta Universidad.

165 La palabra "Sordo" escrita con S mayúscula, es una convención adoptada por un cierto número de investigadores, que se usa cuando se está haciendo referencias a aspectos culturales de las comunidades sordas, de otro lado, la palabra "sordo" con s minúscula se refiere a la condición audiológica de la sordera, es decir se le da el sentido de "deficientes auditivos", aquellos seres en falta, enfermos, distinta a la primera acepción.

166 Es uno de los 32 departamentos de Colombia, su capital es Medellín.

propiciar espacios de reflexión sobre lo que podría significar la presencia y la participación de las personas Sordas en el contexto educativo universitario, específicamente en la Universidad de Antioquia, y generar un diálogo de saberes que permitiera derivar aportes para la organización de la Universidad en este proceso de inclusión.

Plantearemos, en un primer momento, reflexiones iniciales que enmarcan nuestro proceso investigativo; luego abordaremos la percepción que tiene la comunidad Sorda sobre el acceso a la Universidad y las experiencias previas frente al examen de admisión. Posteriormente, presentaremos las acciones que ha venido realizando la Universidad a favor de la inclusión y las representaciones que tiene la comunidad universitaria frente al posible ingreso de la comunidad Sorda. Finalmente, se presentarán algunas propuestas para la Universidad que permita ir preparando el ingreso de estas personas.

Nuestra propuesta

El cuestionamiento "del otro sin el otro" en relación con las comunidades Sordas, ha sido preponderante; sin embargo, a través de nuevas miradas en torno a los Sordos y la sordera, se viene problematizando este tipo de cuestionamiento, facilitando una participación de la comunidad Sorda en procesos educativos, políticos, sociales y culturales. Tales miradas se reflejan en el campo de los Estudios Sordos, en el que la sordera es descrita como: "[…] una experiencia visual, una identidad múltiple y multifacetada, que se construye en una diferencia políticamente reconocida" (Skliar, 1998b: 7). Las referencias a la sordera están por fuera de la deficiencia. En dichas referencias surgen representaciones propias de los Sordos en relación con la manera en que se perciben, piensan, nombran, actúan y organizan, donde sus identidades, historias de vida, lenguas, proyectos educativos, artes y culturas, son mirados y entendidos a partir del reconocimiento político de sus diferencias.

Es por ello, que la educación de los Sordos, no puede ser abordada sólo desde las narrativas metodológicas, o sólo lingüísticas, ni como resultado de la histórica controversia clínico terapéutico/socioantropológica. Su abordaje requiere para la discusión, la inclusión en el debate de temáticas implícitas en el contexto de su educación, como es el caso de la interculturalidad, el proceso histórico de construcción

de identidades Sordas, así como los mecanismos de poder y saber de los oyentes, reconstrucciones y debates llevados a cabo por los mismos sordos, protagonistas de sus historias de exclusión, de marginación y por supuesto de las luchas por sus reivindicaciones.

Los Estudios Sordos se constituyen en nuevas miradas y nuevas alternativas que vislumbran distintas posibilidades educativas, que no surgen en oposición a los modelos clínico terapéutico y socioantropológico; por el contrario, dejan de lado las comparaciones permanentes entre los sujetos, las prácticas y los saberes, para tener presente a los sujetos mismos de la enseñanza y a las prácticas educativas que promueven experiencias de dichos sujetos consigo mismos. Estudios Sordos, inscritos en los estudios culturales poscoloniales, "[…] como un campo de investigación y de proposiciones educacionales que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, multiculturales y antropológicas, facilitan una particular aproximación al conocimiento del mundo de los Sordos. En esta sentido, quedan excluidas todas las referencias al universo de la audiología, a las clasificaciones, a las categorizaciones desde lo cuantitativo la pérdida auditiva y de las deficiencias auditivas pues ellas no cumplen ningún papel en la construcción de las experiencias educacionales, ni comunitarias, ni culturales de los sordos, por el contrario, los poderes y los saberes audiológicos/audiométricos constituyen verdaderos factores de control y de opresión sobre ellos".(Skliar, 1997: 16)

Los Estudios Sordos, amplían el campo comprensión de lo que significa el conocimiento de la gente Sorda, pues definen cómo a través de la transmisión del lenguaje de una generación de sordos a otra, no sólo hay un proceso lingüístico, sino de transferencia de modos de significación y simbolización, transmisión de la tradición Sorda, formas de compresión y solución de problemas desde su experiencia visual, acumulada desde la interacción con la mayoría.

Por otro lado, los Estudios Sordos en educación plantean visibilizar las relaciones de poder existentes en la educación de los Sordos, reivindicando sus procesos de lucha y de resistencia en la configuración de sus identidades y culturas. La primacía de una forma de ser sobre otras, es lo que Skliar (1997) ha denominado como *oyentismo,* es decir, "prácticas discursivas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre

visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado". Al respecto Lulkin (1998), citado por Skliar y Lunardi, (2000: 8) señala que "el oyentismo, entre otros mecanismos, traduce una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y la burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la comunidad sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela"

En este campo de estudios, la voz y experiencia de las personas Sordas son la base para la generación de perspectivas educativas, que contemplen sus procesos identitarios, culturales y lingüísticos, partiendo de sus necesidades y prioridades como comunidad. En el caso de la educación superior, éste es un aspecto que poco se ha tenido en cuenta para generar procesos inclusivos óptimos, en los que el conocimiento producido por la comunidad Sorda y sus experiencias vividas en contextos escolares tengan relevancia.

Concepción de la comunidad sorda frente a la universidad

Para la gran mayoría de personas Sordas de Antioquia, la universidad se convierte en algo inalcanzable, pues como lo han manifestado aquellos que han culminado su formación en básica media, no estarían en condiciones de competir para el ingreso por medio del examen de admisión tradicional y en cuanto a la permanencia, consideran que estarían en desventaja para acceder a los conocimientos dentro de cualquier programa académico, por su poca competencia en su segunda lengua. Así lo expresan:

> Aunque soy egresado del bachillerato nocturno con intérprete, no me siento capaz de presentarme a la Universidad, no porque sea sordo, sino porque lo que me enseñaron fue muy poquito, muchas cosas no entendía, y las tareas o las consultas no era capaz de hacerlas porque no sé leer ni escribir muy bien. (Participante Sordo. Taller, mayo 12 de 2007)
>
> […] un gran porcentaje de personas Sordas no sienten interés por ingresar a la universidad, pues piensan que será muy difícil mantenerse por la falta de competencia en el español. (Taller con la comunidad sorda, enero 19 de 2008)

Estas experiencias educativas, dan cuenta de currículos abreviados, de bajas posibilidades y de políticas educativas trazadas en su ausencia, desconociendo sus historias, su ciudadanía, su trabajo, su lengua y sus construcciones identitarias.

Fueron muchos los años que las personas Sordas no tuvieron acceso a la educación básica y media. Las escuelas para sordos hasta hace menos de 10 años, ofrecían escolaridad solo hasta quinto de primaria, y luego opciones de formación en algún arte u oficio. Esto es corroborado con los reportes de analfabetismo y el atraso escolar que ha llevado que sólo aproximadamente 84 Sordos desde el año 2004 hasta la fecha, se hayan graduado en las siguientes instituciones: Institución Educativa Francisco Luis Hernández, bachillerato nocturno del Liceo Consejo de Medellín y la Institución Educativa Divina Eucaristía del municipio de Bello.

Desde sus reflexiones, en la confrontación con sus historias, reconocen los vacíos conceptuales en todos los campos del saber, por la ausencia de conocimientos elementales que la escuela les negó; con grandes dificultades al realizar trabajos y talleres, dependiendo de los oyentes para su elaboración, dado el poco conocimiento del español.

Todo lo anterior enmarca un panorama en el que algunas personas Sordas no tienen motivación ni interés para estudiar en la universidad, pues todo el tiempo les han hecho entender que no serían competentes allí por la falta de la apropiación del español escrito. Este prejuicio se va afianzando en estas personas, limitando sus posibilidades de ascenso educativo y laboral.

Sin embargo, también se puede visualizar en algunas el deseo de pertenecer a diferentes programas académicos de la universidad:

> A las personas Sordas, nos ven como personas discapacitadas, que no podemos trabajar ni estudiar en la universidad. Yo pienso que sí somos capaces de estudiar en la universidad, no me gusta que me tengan pesar; somos inteligentes y tenemos que despertar y demostrar nuestras habilidades para entrar a la universidad. Yo quiero estudiar Pedagogía. Ojalá que este proyecto nos abra las puertas de verdad. Falta mucha divulgación y motivación a las personas Sordas a que entren a estudiar a la universidad. También quiero que este proyecto sensibilice a toda la comunidad universitaria sobre quién es la persona sorda y su cultura. (Participante Sorda. Taller diciembre 13 de 2007).

> En unos dos años, me gustaría entrar a la Universidad a estudiar pedagogía, para ser profesor de niños Sordos; porque los profesores de los niños Sordos, deben ser Sordos y no oyentes, porque la relación con los profesores oyentes es diferente por la comunicación. Pienso esforzarme mucho para ingresar a la Universidad, porque es muy difícil ingresar. Mi mayor interés es ser profesor. (Participante Sordo, grupo de estudio)

No obstante, estas personas que desean ingresar a la Universidad de Antioquia se han venido encontrando con un examen de admisión que no tiene en cuenta sus particularidades. En el año 2005 dos personas Sordas presentaron el examen de admisión, sin las adecuaciones pertinentes. Para el año 2006, cinco sordos se inscribieron al programa de Ingeniería de Sistemas. El Departamento de Admisiones y Registro desconocía las diferencias lingüísticas y culturales inherentes a la comunidad sorda y las propuestas que desde sus diferencias planteaban los sordos en la realización de la evaluación de ingreso. Por ello, esta dependencia solicitó al respecto, asesoría a la Comisión de Inclusión y específicamente al Programa de Licenciatura de Educación Especial, a partir de la cual se presentaron las siguientes sugerencias: el examen debe ser presentado en Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC), idioma propio de los sordos; los interesados deben ser ubicados en una sola aula para facilitar el acompañamiento de intérpretes de LSC; deben estar presentes dos veedores (uno sordo y uno oyente) como garantía de transparencia en la ejecución del examen y por último, la consideración de asignar más tiempo en su realización, dado que el momento de la interpretación del examen a lengua de señas, es un proceso arduo y complejo que exige extender el período de realización del mismo.

Si bien se han realizado algunas adecuaciones al examen de admisión, todavía las personas Sordas no han podido ingresar, en parte porque el examen de admisión está diseñado para oyentes, especialmente en la prueba de comprensión lectora. Actualmente se está en diálogo con Vicerrectoría de Docencia para hacer cambios más trascendentales como tener puntaje menor para estas personas y el diseño de una prueba de español como segunda lengua.

Acciones adelantadas por la Universidad de Antioquia para la inclusión

En los últimos 20 años, la Universidad de Antioquia ha venido planteando políticas institucionales para facilitar el ingreso, permanencia y promoción de grupos minoritarios que tradicionalmente han estado por fuera de ella, como es el caso de las comunidades indígenas y afrocolombianas que cuentan con el Acuerdo Académico 236 del 26 de octubre de 2002, que plantea, entre otros beneficios, un puntaje

menor al de la mayoría para ingresar y la asignación de dos cupos adicionales a cada programa.

Las personas ciegas también se han visto beneficiadas de ciertas acciones como el examen de admisión en Braille y la sala de lectura Jorge Luis Borges que ofrece variados servicios para estas personas. Otro de los procesos exitosos es la eliminación de barreras arquitectónicas, por medio de la construcción de ascensores, rampas y espacios específicos en el parqueadero, para facilitar la accesibilidad y movilización de las personas en silla de ruedas.

Todas estas acciones llevaron a la creación del Comité de Inclusión (Acuerdo Académico 317, 2007), cuyas funciones, entre otras, son proponer políticas, planes, estrategias y programas que, respetando los principios institucionales, favorezcan el acceso, permanencia y promoción de las personas que presentan habilidades o condiciones culturales diferentes al promedio de la población; asesorar y acompañar a las diferentes instancias universitarias; adelantar acciones que favorezcan transformaciones culturales al interior de la institución en pro de la inclusión y promover, apoyar y asesorar la investigación básica y aplicada referida a la inclusión.

Aunque la universidad de Antioquia ha posibilitado a través de políticas internas el ingreso de comunidades minoritarias y la prestación de servicios para ellas; aún hay comunidades que no tienen estos beneficios. Tal es el caso de la comunidad Sorda, que aún no ha ingresado a estudiar, pese a que en otros contextos nacionales ya hay una población representativa, realizando estudios superiores. Tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá que desde año 2003 viene liderando el proyecto Manos y Pensamiento, valorado como una de las experiencias más valiosas de inclusión de las personas sordas a la educación superior del país. Actualmente cuenta con 70 personas sordas y 24 intérpretes.

Representaciones de la comunidad universitaria

A partir de una indagación por medio de entrevistas a diferentes personas de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes y personal administrativo, pudimos evidenciar algunas representaciones sobre el ingreso de las personas Sordas a la Universidad, las cuales pueden limitar o posibilitar este proceso de inclusión. Algunas de

estas representaciones fueron: la incapacidad puesta en el otro, la universidad acogedora, choque cultural: asimilación y homogenización en la Universidad y beneficio mutuo.

La incapacidad puesta en el otro

Esta representación refleja la manera como muchas personas de la comunidad universitaria, conciben a las personas Sordas como seres en falta e incapaces de ingresar a una universidad:

> Yo pienso que cuando hablamos de los sordomudos, de los ciegos que tienen la intención de formarse académicamente son situaciones demasiado particulares y demasiado complejas para pensar en su inserción a la vida académica de una universidad que es concebida con otras lógicas pedagógicas. (Profesor de la Facultad de Artes)

> […] lo que quiere decir que sus procesos educativos son mucho más complicados para ellos y para los profesores, porque se tienen que adecuar todos a una situación particular. (Estudiante de Licenciatura en Artes, Facultad de Educación)

> […] normalmente la persona que tiene una limitación visual, auditiva, motriz, etc., se le dificulta mucho el acceso desde la educación primaria en adelante, entonces, no es que la Universidad lo limite, sino que viene limitado de todo el sistema educativo, generalmente el niño sordo rinde poco en la escuela, es un niño que si no le descubren a tiempo su sordera […] como él no oye, la profesora entonces no le entiende, y seguramente pierde el año y entonces la familia prefiere sacarlo des estudiar, porque de pronto piensen que no va a servir para estudiar y lo pongan es a trabajar ó algo, pero no es porque la Universidad lo limite. (Asistente Vicerrectoría)

> […] la Universidad de Antioquia tiene un sistema para gente normal, no tiene un sistema para gente que no es normal, Medellín es una ciudad que no está hecha para gente que no es normal […] si aquí llega un estudiante sordo, la Universidad no está preparada para ello. (Jefe de Programa, Universidad de Antioquia)

La incapacidad puesta en el otro, es una forma de discriminar a las personas Sordas, desde nuestras ideologías, creencias, percepciones, estereotipos e imágenes; opinando sobre ellos, por lo general, desde el desconocimiento de quiénes son, pues la mayoría de los y las entrevistadas, nunca habían tenido oportunidad de interactuar o de acercarse a ellos; colocándolos así, en un lugar que no les permite

comunicar su sentir y aportar desde sus identidades, sus particularidades, sus culturas y sus experiencias de vida.

La universidad acogedora

Desde l**a universidad acogedora,** se plantea cómo la Universidad se puede ir modificando para recibir a estas personas. Las personas entrevistadas hicieron propuestas en materia de política y presupuesto, estrategias y actividades favorables para difundir y sensibilizar sobre la presencia de las personas sordas; cambios administrativos, curriculares, logísticos, pedagógicos, técnicos y tecnológicos; esbozan cómo las diversas comunidades existentes en la Universidad la enriquecen y cómo la Universidad debe generar una política para su fortalecimiento. Veamos algunos apartes de entrevistas:

> […] primero una decisión política que piense objetivamente en favorecer estas poblaciones y derivado de ello tiene que haber una destinación presupuestal importante porque es un proceso bastante costoso, igual que se han hecho actividades de inclusión como adaptar la infraestructura para la accesibilidad de ciertas personas que tiene limitaciones en su motricidad. (Docente del Instituto de Educación Física y Deportes)

> […] este proyecto tiene que convertirse en política de la Universidad, porque lo que no sea política en la Universidad se queda simplemente en experiencias que de pronto uno va resolviendo bien o mal, de muy buena fe, pero de buena fe se han cometido muchos errores; entonces yo creo que básicamente es que en Bienestar Universitario y que las estancias académicas, se haga un programa en el que se vaya capacitando al personal docente para el supuesto caso en que tengamos en nuestra comunidad a personas de esta minoría, esto tendría que ser una planeación muy rigurosa y no esperar a que nos coja esto, a que nos tome por sorpresa, porque justamente en esas urgencias, en resolver lo urgente no hacemos lo importante que es la planeación. (Jefe de Departamento, Facultad de Artes)

> A mi modo de ver se tiene que tener un especial interés por este tipo de personas y también asignarles un asesor, para que en todo su proceso educativo, al interior de la universidad, se vele y se cumpla que esta persona está llevando un muy buen y normal proceso educativo. (Estudiante de décimo semestre de Ingeniería de materiales)

> […] hacer una capacitación, pero no solamente para conocer las generalidades de lo que le pasa al sordo, sino, cómo preparar una clase para el sordo, qué conceptos va

> a abordar y usted cómo va a garantizar que estos conceptos le lleguen metodológicamente a esta persona, y qué tipo de evaluación, puede hacer o no, dependiendo de la discapacidad; me parece que hay que ayudar, acompañarlos en este proceso hasta que ellos, sepan hacerlo. (Jefa del centro de Investigaciones y Extensión de la Facultad de Comunicaciones)

Choque cultural: Asimilación y homogenización en la Universidad

Si bien desde la Universidad se ha promovido el ingreso de indígenas, afro, personas ciegas…, la Universidad no está preparada para garantizar un respeto a sus particularidades, convirtiéndose en procesos de asimilación y homogenización. Al respecto, el Grupo de Investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia ha venido investigando sobre las situaciones de las comunidades indígenas que ingresan a la Universidad y ha encontrado aspectos como:

> Aunque se reconoce la riqueza de algunos de los procesos formativos y la posibilidad de experiencias interculturales en la universidad, una queja generalizada gira alrededor de la poca articulación entre los saberes que se imparten en los distintos programas académicos y los saberes que se requieren para una mejor interacción con los entornos de la vida de las comunidades indígenas. (Bustamante, Chepe, Gaitán, Jacanamijoy, Rojas, Sierra, Ulcue y Cabrera, 2004: 138)

Por otra parte, Bustamante (2004) plantea que en los últimos años la Universidad ha venido cambiando su panorama social, lingüístico y cultural, pero que "dicha realidad es ignorada e invisibilizada bajo un modelo pedagógico autoritario y vertical que no permite dar cuenta de ella y, en su lugar, pretende homogeneizar, individualizar, asimilar, estandarizar y transmitir una única realidad, una sola voz, una experiencia considerada "la verdadera" desde la perspectiva occidental." (183)

En el trabajo realizado en nuestra investigación, encontramos que algunos docentes son conscientes de los procesos de choque cultural a que se enfrentan las comunidades (como las indígenas) que llegan a la Universidad:

> Pues no sé, yo pienso que de todas maneras para ellos debe ser muy difícil ese choque cultural al que tienen que enfrentarse, por ejemplo muchos de ellos manejan otras lenguas, las costumbres son diferentes igual que su idiosincrasia y estar aquí en otra cultura, debe resultar difícil que se adapten, yo creo que por eso los negros y los indígenas

> se mantienen como en grupos, allí hablan y estudian, yo pienso que es casi como una manera de no olvidarse de lo que son y de reencontrarse en su cultura aunque estén en otra. (Profesor de Fotografía y Pintura, Facultad de Artes)

Algunos docentes están del lado de procesos asimilacionistas y homogenizantes, buscando eliminar los rasgos particulares de las poblaciones que llegan:

> […] por ejemplo traen demasiados esquemas de su cultura, como el trabajo en cerámica, con hilos y todo lo demás y hay que tratar como con todos los estudiantes a que quiten un poquito los esquemas que traen. (Profesor de Fotografía y Pintura, Facultad de Artes)

Si se asume una posición en la que el otro es el portador de las diferencias desde las incapacidades, se está afirmando de cierta manera que existen unos cánones normalizadores a partir de los cuales es posible estandarizar o separar aquello que no se parece o no se identifica con lo comúnmente conocido como normal, es decir, cuando se habla de que el otro es incapaz, se parte del referente de normalidad, pues su incapacidad se desprende de una mirada normalizadora. En este sentido, la Universidad está atravesada por esos discursos que buscan igualar y estandarizar.

Según estas interpretaciones, podríamos afirmar que esa visión asimilacionista y homogeneizante de la Universidad, es la consecuencia de hablar del otro sin el otro, sin conocer su historia, sus particularidades; se piensa que existen "diferentes" más no diferencias. Por otro lado, muchas personas llegan a otorgar unas características identitarias y esencialistas a determinados grupos que tienen factores comunes, como por ejemplo "los indígenas", "los sordos". Esto carece de una visión desde el contexto, desde las historias y las políticas, en las cuales cada persona va construyendo sus identidades en relación con otras identidades sin adscribirse a una característica específica.

Asimismo, es importante que la Universidad esté preparada. En el caso de comunidades indígenas y de poblaciones invidentes, la Universidad se ha pensado después de que estas personas están allí y se encuentra con una serie de dificultades. No hay una preparación, una organización "de la casa" para recibir a quienes llegan. Esto por supuesto ocasiona malestar entre los estudiantes, docentes y administrativos, pues se da la sensación de que hay cosas que se salen de las

manos. De allí la importancia de preparar no solo a quien llega, sino a quien recibe.

> [...] esa es la problemática que enfrentamos todos en la Universidad, que las cosas se han ido resolviendo en la medida que han venido apareciendo, pero no porque se haya pensado antes de su ingreso, es decir, cómo preveer que pueden llegar este tipo de poblaciones. (Jefe de Departamento, Facultad de Artes)

Beneficio mutuo

Nos hemos acostumbrado a oír, que hay ciertas normalidades o que las cosas son naturalmente dadas, la educación es uno de los aspectos de la vida que ha sido permeado por esa idea, según la cual, existen únicas maneras de educar, únicos parámetros de acceso escolar, únicas formas de ser seres humanos y por ende, únicas lógicas de pensamiento. Esto realmente corresponde a unas formas particulares de entender la vida, las que hemos heredado de la modernidad, donde existe un solo modelo de hombre a formar, todos aquellos otros modelos que aparezcan, no son los socialmente aceptados y se salen de la norma establecida.

Es en este eje de pensamiento que confluyen las respuestas de un gran numero de personas participes de la Universidad, respuestas que ameritan reflexión y que requieren orientación, puesto que tienen sobre sí la idea fijada de que los Sordos son grupos de limitados que no alcanzan a hacer abstracciones; pero lo que no entienden es que en la sordera se evidencia, no una discapacidad, sino una diferencia de lógicas de pensamiento, de aprehensión del mundo y de construcción de saberes, que más que limitar o entorpecer el ritmo de la Universidad, lo enriquece, y le brinda nuevos elementos desde otros razonamientos, desde otros patrones de apropiación del mundo, otras temporalidades y espacialidades del ser humano que no hemos explorado, y que garantizarían, como lo señala el Plan de Desarrollo de la Universidad, "Generación de conocimiento social útil, y mayor interacción con la sociedad para construir su proyecto de desarrollo"

Al respecto, el ingreso de la comunidad Sorda a la Universidad debe entenderse, no solo como una necesidad de acreditación[167], sino como la posibilidad de tener un enriquecimiento, en el que esta

167 Al respecto ver el informe del "Primer Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe", en http://www.discapacidadcolombia.com/modules.php?name=News&file=print&sid=1122

comunidad aporte desde su cultura, su lengua, sus experiencias de vida, su forma particular de ver el mundo a través de su experiencia visual y sus expresiones artísticas.

Desde ésta perspectiva, Ladd (2005: 11) plantea que las comunidades Sordas son "un valioso patrimonio de la humanidad". Por ejemplo, a través de las lenguas de señas "ayudan a los seres humanos a retomar el contacto con sus propios cuerpos", así mismo se puede enseñar el valor de la belleza y las formas artísticas y los valores de una cultura colectivista. Al respecto algunas personas entrevistadas plantearon:

> Sería espectacular porque aprendería esa lengua y no sólo eso, a utilizar mi cuerpo como elemento de expresión, de comunicación, que es una cosa que muy pocos logran […] hacerse entender con el cuerpo y sin palabras […] pues sin palabras articuladas, por las señas y los movimientos del cuerpo también son palabras. (Estudiante de Licenciatura en Artes, Facultad de Artes)

> Lo primero que se necesita es hacer que la gente conozca a los sordos y reconozca en sus manos una facultad hermosa para comunicarse, otra forma, simplemente eso, otra forma, como las formas que utilizamos los artistas para comunicarnos que son muy diversas, porque de lo que se trata es de eso, de expresar, de la forma que sea, pero decir algo […] hay que conseguir todo lo que necesita un sordo, por ejemplo, los seres humanos a través de la historia, fuimos construyendo cosas que nos hicieran vivir más cómoda y placenteramente e hicimos un mundo para la mayoría, pero resulta que existen otros como los sordos, que también han construido cosas para vivir mejor, como su lenguaje, pero hay que hacerse la pregunta ¿Y si toda la humanidad hubiera sido sorda, que cosas hubiera construido? Desde ese principio, se crearían mejores condiciones, para ellos, aunque no sean la mayoría, pero que también quieren vivir bien, como todo el mundo. (Estudiante de Licenciatura, Facultad de Artes)

Hacia la construcción de una universidad que soñamos

El ingreso de las personas Sordas a la educación superior se convierte en un desafío que la Universidad de Antioquia debe asumir, desde un reconocimiento político de las diferencias de la población colombiana, en relación con su diversidad étnica, lingüística y social y la afirmación de la educación como un derecho fundamental, esbozado en la Constitución Política Nacional.

Es necesario, entonces, abrir espacios desde la Universidad que permita a las personas Sordas su ingreso, permanencia y promoción.

Estas personas reclaman el derecho a expresarse como son, desde su experiencia particular, que provocará cambios organizativos en los tiempos y en los espacios académicos, cambios conceptuales en la relación pedagógica, cambios actitudinales desde una perspectiva ética de la convivencia y el conocimiento cooperativo que de ello deviene; aportando al fortalecimiento individual y comunitario y al enriquecimiento intercultural de la vida universitaria. La Universidad no puede seguir dejando de lado esta realidad, debe, como enfatiza Skliar (2005) ser una universidad *hospitalaria* en el sentido de permitir al otro ser otro, contrario a una universidad *hostil* en la que le dice al otro cómo debe ser.

A partir de este proceso, podemos aportar los siguientes elementos para reflexionar:

- La inclusión de las personas Sordas en el contexto universitario, debe ser pensada como un encuentro entre identidades y representaciones diferentes, que posibilite a la comunidad universitaria, acercarse a sus procesos particulares de construcción de conocimiento, al respeto y reconocimiento de su lengua, sus identidades, sus culturas, sus estilos cognitivos y sus modos de pensamiento viso gestual, proveyendo entornos de interacción que se materialicen en las prácticas pedagógicas.
- Por medio del acercamiento y el diálogo continuo con las personas Sordas en la Universidad de Antioquia, se pueden movilizar transformaciones a nivel social sobre las representaciones que de estas personas se han construido históricamente en un espacio donde aún estando ausentes han sido objeto de especulaciones, de estudios y encasillamientos que se constituyen en elementos significativos a analizar para tener en cuenta su acceso, permanencia y promoción.
- Es necesario que la Universidad de Antioquia y las instituciones de educación superior en general, tengan en cuenta que el castellano en su modalidad escrita, se constituye en una segunda lengua para los Sordos, por tanto requerirían una organización curricular que les permita acceder a otros medios y a otras formas de representación y de presentación de trabajos, evaluaciones y demás.

- El examen de admisión ha sido pensado sólo para personas que oyen por lo que este no responde a las necesidades y particularidades lingüísticas, comunicativas y culturales de la comunidad Sorda, por consiguiente, no están en las mismas condiciones que la mayoría para presentar el examen de admisión planteado por la Universidad de Antioquia. Es imprescindible su modificación, pues de no hacerlo, se estaría en contra de las actuales políticas educativas y culturales inclusivas internacionales y nacionales que demandan equiparación de oportunidades, para un grupo que históricamente ha estado relegado de los espacios educativos y sociales.
- Se deben proveer entornos que posibiliten a los estudiantes Sordos, no sólo estar en las aulas e interactuar con los compañeros y profesores sino su participación activa en la vida universitaria en actividades culturales, recreativas deportivas académicas, de promoción de la salud, entre otras.
- Consolidar el Comité de Inclusión y configurar un centro de apoyo que brinde asesoría, capacitación, sensibilización y recursos bibliográficos, a la comunidad universitaria que lo requiera para cualificar procesos de inclusión de las personas sordas.
- Es fundamental instaurar espacios académicos de fortalecimiento, desarrollo y mantenimiento de la Lengua de Señas Colombiana y del castellano escrito, que potencie habilidades académicas a lo largo de sus procesos de formación, permitiéndoles mayor apropiación de ambas lenguas.
- Es urgente cualificar el servicio de interpretación en Antioquia, a sabiendas de que los intérpretes son puente comunicativo clave en el proceso de educativo de esta comunidad.

Referencias

Bustamante, Lucía (2004). Encuentros y desencuentros entre culturas en la U de A: El caso de la Comunidad Nasa. En Zayda Sierra. (Ed) *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Pág. 183-205

Bustamante, Lucía; Chepe, Carlos; Gaitán, Mari Felly; Jacanamijoy, Edgar; Rojas, Alba Lucía; Sierra, Zayda; Ulcue, Rosa Juliana y Cabrera, Merecildo. (2004). La experiencia universitaria indígena en las universidades de Antioquia y Chocó. En Zayda Sierra. (Ed) *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños.* Pág. 65-167.

Ladd, Paddy. (2005). 'Golpes contra el imperio' Culturas Sordas y Educación de Sordos. Conferencia Principal del Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo (I.C.E.D) Maastricht, Holanda. 19 de julio de 2005. En: http://www.alejoviedo.de Traducido por Alejandro Oviedo. Fundación Alejandro de Humboldt y Universidad Humboldt de Berlín, abril de 2006.

Skliar, Carlos. (1997). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos" En: SILVA, L.H. da. (Org.): *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Skliar, Carlos. (1998b). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Skliar, Carlos y Lunardi, Marcia. (2000). Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículum escolar. En: El Bilingüismo de los Sordos. Vol. 1 N. 4. INSOR. Santafe de Bogotá.

Skliar, Carlos. (2005). Pensar al otro sin condiciones: desde la herencia, la hospitalidad y la educación. En: *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados.* Buenos Aires: Editorial El Estante.

Ma. Antonia Reyes Arellano[168]

ALTERIDAD, DÉFICITS Y DESUBJETIVACIÓN DEL SUJETO

Resumen

Desde las representaciones psíquicas y subjetivas de los implicados en Educación Especial, ¿cómo la cultura y los sistemas sociales *administran la culpa* frente a la alteridad del sujeto? Es la alteridad y más particularmente desde el análisis crítico de la Educación Especial, el indicador que nos permite realizar la comunicación entre dos temas que se relacionan: el de la subjetividad por una parte, y el de la cultura y sociedad por otro lado.

Frente a la dificultad en apariencia "irresoluble" del encuentro con la alteridad, las estrategias económicas suele ser: *ignorar*. Un recurso psíquico para *defender*-se de la intolerancia subjetiva individual a lo diferente. Es una de las ideas con las que concluye el recorrido de este trabajo desde la perspectiva de las representaciones psíquicas subjetivas implicadas en educación especial y que estamos reforzando desde la óptica de M. Silberkasten a propósito del concepto clave de *administración social de la culpa*. Este trabajo es el resultado de algunas reflexiones que se desprenden de una investigación más general donde interesa el infante y su mundo subjetivo frente a dos complejidades: ante la intrincación común a su condición natural de ser niño y ante la dificultad de estar en el paradigma del déficit.

Introducción

En el marco general de una investigación[169], estudio que trata de las orientaciones y tendencias actuales de la Educación Especial, hemos

168 Morelos, México

169 Investigación que la autora realiza con financiamiento Promep en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

advertido un campo de reflexión por demás fructífero que consiste en develar la preeminencia del paradigma de las *representaciones*. Una modalidad de conocimiento que a nosotros nos interesa pensarla[170] en relación a las esferas subjetivas implicadas en la educación especial. En esas implicaciones, el tema de la alteridad constituye una arista digna de avanzar desde el enfoque que estamos proponiendo, a saber, desde las representaciones psíquicas subjetivas, a partir de algunas nociones de M. Silberkasten[171].

Es la alteridad, y más particularmente desde el análisis crítico de la Educación Especial, el indicador que nos permite realizar la comunicación entre dos temas que se relacionan: el de la subjetividad por una parte, y el de la cultura y sociedad por otro lado. Hasta ahora, después de algunas dificultades concernientes a la dirección de nuestra pesquisa, parece que nuestro eje apunta por el camino deseado, recorrido que nos ha permitido desprender varios filos del problema, interesándonos en primer lugar, por los discursos científico-ideológicos determinantes en las orientaciones teóricas y practicas de atención en la EE, y en ese sentido, incorporar la mirada epistemológica en el análisis de las orientaciones y tendencias actuales en EE. En segundo lugar, al incorporar el análisis de las políticas públicas. En efecto, no podríamos separar el desarrollo de los modelos ya sea en los aspectos teóricos como en los aspectos prácticos de aplicación en las diferentes instituciones de EE, sin reflexionar sobre lo que se piensa desde las políticas de salud y de la educación las diversas situaciones de alteridad del sujeto por un lado y la situación de las decisiones de atención institucional desde la visión política-estatal de los gobiernos en turno de nuestros países por otro lado. Lo anterior nos ha hecho incorporar en tercer lugar, el aspecto político -cultural, en el sentido más amplio y que tiene que ver con los marcos de Democracia y de visión ciudadana y hasta ideológica de nuestros contextos. Una cuarta incorporación de interés, es, por supuesto la que tiene que ver con las representaciones psíquicas subjetivas de la alteridad. El tema que trataremos en esta presentación, reúne algunas reflexiones principalmente en torno a este último punto, allí donde lo individual no se dispensa de la resonancia cultural y por tanto social del sujeto. La complejidad estriba en los intentos de cirugía

170 En realidad, Serge Moscovici ha sido uno de los actores ha impulsado esta visión de entendimiento, en su caso, en la psicología social.

171 Marcelo Silberkasten, Revista Topia, 2007. www.topia.com.ar

para desunir e independizar cada esfera de este conjunto. Nosotros preferimos trastocar al unísono el conjunto desde el paradigma de las representaciones psíquicas subjetivas de la alteridad

Alteridad y sujeto infantil en déficit

En el terreno que nos ocupa y más particularmente en el de nuestras investigaciones, nos concierne entrever al sujeto y su mundo subjetivo frente a dos grandes dificultades. Por un lado ante la intrincación común a su condición natural, es decir, a la propiedad específica de ser niño y junto a esto, estar sujeto a la dificultad, al trastorno inhibitorio por otro lado. Dimensiones igualmente problemáticas al interpelar puntos nucleares en el encuentro de lo infantil. Territorio insólito que erige vastas dificultades pues en tanto terreno fértil y lábil, la infancia constituye ese lapso tan breve como fundamental de estructuración psíquica determinante.

Por eso pensar ésta área delimitada en relación al terreno sinuoso de los llamados "déficits" en el individuo pequeño, nos permite *cartografiar* algunos aspectos del sujeto infantil ante la alteridad: estado y condición de ser *otro*. Y en el caso, de *otro* entre el modo deficitario e inhibitorio y a la propiedad intrínseca tan natural como compleja de ser sujeto infantil. Complejidad por sí misma en ese pasaje, redoblado por la sujeción al déficit.

De la alteridad, principal aspecto de nuestro recorrido, conviene bien la intención de detectar en la llana lógica higienista que compete, las confusiones dispensadas al trato de lo infantil deficitario. ¿Formaciones defensivas contra la demanda de conocer y de comprender lo infantil "defectuoso? Es posible. Por eso, no sorprende notar que el trato conferido para el niño con el defecto, supo encontrarse exacto en principio con el mundo psiquiátrico, en el contexto de una apertura que germina a raíz del enigma que representa en la nosogenia psiquiátrica, el fenómeno de los delincuentes adolescentes. Circunstancia paradójica en lo sucesivo del trato clínico a partir de ese particular aforismo[172].

172 Es interesante notar como se relaciona la delincuencia y déficits en distintas obras. En Reyes Arellano, M.A. *Los déficits del niño: a propósito el encuentro con el núcleo sexual infantil,* se analiza esta relación que no es casual para la conformación de la EE.

Cuerpo fallido y devenir subjetivo[173]

Tener un cuerpo cumple no solo la condición de apropiarse del deseo, de constituirse en sujeto vía la castración, gracias al corte infligido por el lenguaje. Es, en el mismo sentido, t*ener* alentado un cuerpo dispuesto a arribar a un destino prometido: hacia la capacidad autoerótica y hacia la capacidad de adquirir "el *síntoma* de un esfuerzo hacia el objeto" (Spitz, 1991). Punto en donde es preciso interponer el valor de las relaciones objetales en tanto funciones básicas para establecer los primeros objetos de amor. Relación que solo puede ser posible en el intercambio o interrelación dispuesta entre madre-hijo.

Respecto a la capacidad autoreótica (pulsiones parciales), la privación del contacto con la madre parece constituir un indicador relevante en el handicap del handicap. Es lo que muestran los reportes de bebés separados de sus madres por largos periodos y en consecuencia privados de suplementos emocionales. Es el caso de bebés con síndrome del hospitalismo (Spitz, 1945)[174]. Reportes que muestran que las actividades autoeróticas, incluyendo chuparse el dedo, eran en estos bebés prácticamente *inexistentes*[175]. Hecho que pone en relieve la cercanía inmediata de contacto con la madre en tanto elemento privilegiado de aseguramiento de desarrollo para el niño. Argumento ya advertido por Anna Freud en cuanto al importante valor que desempeña la ausencia de contacto epidérmico en la etiología de posteriores perturbaciones.

Esta ausencia, esta falta de intercambio, de contacto y que parece dominar en la relación entre el niño con handicap y la madre, si seguimos a Spitz, tanto obtura el esfuerzo de dirigirse hacia el o los objetos parciales (autoeróticos), tanto desanima el intercambio con el Otro.

En efecto, la característica handicap del equipo orgánico-corporal del niño en ciernes y la consecuente invalidez y pasividad de los puntos cruciales del cuerpo del niño (capacidades motores, mentales, intelectuales, de lenguaje, etc), no puede más que reforzar ineluctablemente la falta hacia la reciprocidad, perdiendo en ésta, su condición *natural:* el esfuerzo hacia el objeto y hacia las relaciones objetales. Punto gélido de su destino, pérdida en la pérdida.

173 Este apartado conforma un estudio más amplio en Reyes A. "Infancia y destinos: constitucionalidad y fracturas del sujeto en ciernes".

174 Spitz, René, en su *No y sí, sobre la génesis de la Comunicación Humana*, muestra una serie de resultados que nos hacen pensar en la justeza de la tesis lacanianas respecto al *llamado* en la constitución de la subjetividad. Barcelona, Piados, 2001.

175 Además de mostrar manifiesto displacer a la proximidad de extraños (Spitz, 1991)

A este punto del recorrido y en tanto que llegamos a la dimensión de las pérdidas, nos es necesario reproducir las líneas completas de Aponasenko a propósito de la vital esfera estructurante en el devenir del sujeto, cito: "A aquello que se perdió, los psicoanalistas le han llamado *objeto a* , el pedazo original, aquel que taparía precisamente la falta en ser, aquel que traería de nuevo el goce sublime y perfecto, pero la consecuencia sería *la desaparición del deseo de encontrarlo y con ello, la perdida de la condición de ser humano,* ¿es la perdida del *objeto a* una violencia necesaria? Desde esta perspectiva si. La perdida del *objeto a* implica su consecuente búsqueda y esta búsqueda queda referida al otro, se busca aquello que se ha perdido en el otro, el sujeto queda dividido de su cuerpo, ya no *es* un cuerpo, ahora *tiene* un cuerpo y es tanto en ese cuerpo como en el cuerpo del otro hacia el que orientará la búsqueda de lo perdido. Dirá Lacan que para gozar es necesario un cuerpo, tener un cuerpo que es tomado como objeto, como el algo satisfactor de la pulsión y de allí se explica la relación de todo sujeto con sus zonas erógenas y posteriormente, con el cuerpo del otro. Se goza de un cuerpo, el propio y el de los demás".

La falta, esa gran llave maestra de la subjetividad (objeto a), se orienta en su condición de pérdida hacia la incesante búsqueda en referencia al otro. Si no ocurre de ese modo, la advertencia es por demás catastrófica en el sentido que Aposenko lo nota líneas arriba: conmina a la desaparición del deseo y consecuentemente a la pérdida de la condición de ser humano.

Representaciones subjetivas. Alteridad y desubjetivación del sujeto

Sabemos que no existen *códigos claros* de lo que es (ni de lo que debe ser) la EE. Punto ciego en el cual no podemos ignorar la analogía, *cuasi* puntual, con los inexistentes códigos del hacer (ni de lo que se debe, de lo que se puede hacer) al arribo de sujetos con *déficit* en el seno de la estructura familiar. Disposiciones, que develan la entrada por demás impetuosa y brusca a un algo de la *imposibilidad,* ya del instrumento orgánico (soma) y físico (phusis); ya del fracaso frente a uno de los rendimientos princeps escolares: aprender. Punto de referencia necesario para el sujeto en una sociedad dada y polo de interferencia a lo social. Y no únicamente, psíquico y afectivo también

estructurantes, en tanto que éstas esferas erigen los episodios en lo sucesivo constitutivos de la historia del sujeto[176].

Como ocurre en consecuencia, el *otro* tampoco posee ni los códigos ni los recursos prodigiosos de cara a la irrupción alterante que le represente cómo tratar en lo sucesivo al sujeto con déficit[177].

Avancemos entonces la existencia de múltiples representaciones en juego que necesariamente implican al sujeto en déficit en su encuentro con los *otros*.

Por una parte y de acuerdo a la perspectiva representacional de Silberkasten el usuario de la EE existe definido desde una infraestructura representacional económica que tiene forzosamente consecuencias simbólicas. De allí que se desprenda que en un sistema productivo, de circulación e intercambio, el sujeto se constituya es un sujeto *fijado*, que no produce ni reproduce y que en consecuencia, *no circula*[178]. Se trata de los sujetos *olvidados*, sujetos desaparecidos, o en términos de Silberkasten: *invisibles p*ara el sistema productivo, político, social y hasta ideológico. En su artículo por demás ilustrativo, señala a estos sujetos, invisibles, allí, en donde el usuario común se *representa*[179] por el número de un código de la documentación cotidiana corriente de circulación común a todo ciudadano[180], el sujeto *olvidado*, resulta cesado de las cartas y tarjetas comunes a la adscripción de todo ciudadano a su ciudadanía. Interesante el razonamiento de nuestro autor por la carga simbólica que representa saber, que el sujeto en alteridad, solo se revela existente en aquel documento que le certifica la certeza de su existencia: el acta de su nacimiento. Acta de cimientos de visibilidad frente a la invisibilidad de un lugar: el de la parte activa y profunda del trato de lo íntimo, que, incompatible a las alegorías eficaces, afronta ir al encuentro de la dimensión obscura y por tanto enigmática del sufrimiento. Acto indicador de intentos de desubjetivización del sujeto.

176 Reyes A. Los déficits del niño ...o.c. p. 222.

177 De cualquier y variado orden. No es mi propósito detenerme en los aspectos clasificatorios que suelen colocarnos en un embrollo y en un torbellino de términos y aproximaciones para intentar *nombrar* al sujeto.

178 Otra vez en el doble sentido del término.

179 En el sentido de sustituir

180 Que Silberkasten ejemplifica de manera por demás ilustrativa: el titulo de elector (credencial para votar), el Sistema Único de Saued (SUS), la carta de motorista (licencia para conducir), código de contrato de cliente (para tel, cable, internet), cartón de banco (tarjeta de cuenta bancaria), la cartera profesional (cedula profesional), cartera de estudiante, etc.

Desubjetivación del sujeto

¿Qué móviles subjetivos hacen que las poblaciones en vulnerabilidad, sean las más sensibles a la inadvertencia del otro? ¿Cómo entender desubjetivación del sujeto? A la evidencia, la amalgama de actos que van desde la discriminación a la violencia, pasando por la exclusión y el olvido, pueden dar cuenta de actos que reúnen y ejemplifican en tanto actos inconscientes y por tanto, *inadvertidos*, la tendencia compleja de resguardo y de defensa ante la alteridad que provoca el déficit. Acto implicado desde el simbolismo que si seguimos a Silberkasten, no deja de ser éste: pensárseles inexistentes para retirarlos de la visibilidad, realidad de lo humano *alterante* porque trastoca la subjetividad del semejante y que no hace más que transparentar a éste, sus puntos ominosos respecto al *déficit humano*. Representaciones psíquicas de *amparo* psíquico, para que el otro semejante no *pueda* estar sino en la desaparición simbólica, pero no ya desde la esfera de lo subjetivo del semejante, sino entregado simbólicamente a la desaparición total y definitiva de la vida. Acto implicado desde el simbolismo que no deja de ser éste: darles por muertos, consigna implícita en los *actos* inconscientes de los que hacíamos mención líneas arriba. Por eso, el fenómeno de la alteridad, trastoca los ámbitos, que van desde lo individual, pasando por lo familiar, profesional, social, institucional, científico y político-económico.

Reforzando esta arista, la filosofía que impregna muchos aspectos de la vida social, científica, de la salud y del psiquismo no hace más que remarcar el olvido de los sujetos en déficit. México como muchos países, no es independiente del contexto internacional, de la globalización y una manera de visionar al sujeto en tanto sujeto desubjetivizado, un retroceso al parecer pero esta vez más bien determinado por un pensamiento único: el del nuevo orden económico, donde parece que los modos de pensar al hombre en general, tienden a desprovisionarlo de sus deseos, a través del marketing o de la enajenación del individuo de su propia vida tal como lo piensa González Castañón[181], y con *deseos asfixiados por la consumación masiva*, por emplear el término de Bernard Stiegler[182].

Ante el olvido, el entierro de la subjetividad del sujeto. Camino para *invisibilizar* al alterante en términos de Silberkasten. Punto crítico y preocupante.

181 En González Castañón, en su texto "Déficit, deficiencia y discapacidad", Revista Topia,
182 En: "le desir asfixie ou comment l'industrie culturelle détrut l'individu".

En este *lugar*, imposible no traer el paradigma de las visiones positivistas en tanto constituyente de un pensamiento único que impregna a ámbitos generales, entre estos, las decisiones de las políticas manifiestas en la orden implícita de lo que demanda la institución como ejercicio de la profesión tanto en las esferas teóricas como practicas, determinando que los facilitadores de la atención sean voluntarios susceptibles de adhesión al desprovisionamiento de la subjetividad de los sujetos en alteridad. Lo anterior a través de los recursos institucionales: lo que pide la Institución de lo que le demandan ministerios de la secretaria de salud, quien a su vez pide lo que le es demandado por el nuevo orden social, ideológico, para terminar, en la cadena, con prácticas de olvido, de invisibilidad y de enterramiento simbólico del sujeto. Esta visión del sujeto es desproveer el valor de la esfera subjetiva en lo humano.

Alteridad y trastocamiento de lo individual e íntimo

El niño con déficit enfrenta al semejante, pero a un curioso tipo de semejante *sordo* ***al don del llamado*** poniendo a la frustración como dice Lacan, en el corazón de todas las faltas[183]. En el pensar de Lacan, la frustración es la negación de ese Don. Y *el llamado* es el primer plano fundamental del vínculo, nada más y nada menos porque *el llamado* es la esencia de la palabra. *El llamado* ya exige enfrentarse con su opuesto. Llamar lo localiza. Pues *el llamado* se hace oír cuando el objeto no está. Si *el llamado* es fundamental, fundadora en el orden simbólico, es en la medida en que lo reclamado puede ser rehusado. *El llamado* es ya una introducción a la palabra completamente comprometida en el orden simbólico. En resumen: el don se manifiesta al llamar.

Decíamos anteriormente la situación en donde la madre no sabe que hacer en esa relación. No responde a esas caricias, quizás mas tarde y cuando así ocurre, la madre se encontrará desilusionada porque en esos primeros momentos no hubo el Don que haya participado en la constitución del semejante.

Interpelación a la sociedad por el sujeto en déficit. La administración social de la culpa

En analogía con ese punto ciego al que nos hemos referido a propósito de los inexistentes códigos del *saber - poder hacer* en EE y

183 Lacan, en El falo y la madre insaciable.

en los padres, de igual forma las instituciones y la sociedad no sabe como hacer o como actuar con esa población. Situación compleja que problematiza en aumento el saber-hacer ante la alteridad. Frente a eso que nos parece que no es sino el contorno de la imposibilidad, una estrategia económica viene a salvar el desasociego: administrar socialmente la culpa. Más precisamente, la culpa subjetiva frente a la alteridad. Hecho que se amalgama en toda suerte de imposibilides que ya hemos descrito: imposibilides teóricas y prácticas de la EE frente a la alteridad; imposibilidad en políticas públicas reflejadas en las mecánicas sibilinas, cuya causa desde los discursos públicos recurrentes, es la ausencia de capital ya humano, ya financiero; imposibilidad en el *saber-poder-hacer* en traba, desde los encuentros hasta las atenciones que en cadena, empieza en la estructura familiar, pasa por la institucional y culmina en la social-cultural; finalmente, y desde el mundo subjetivo, imposibilidad para adjudicarle representabilidad en tanto sujeto, al sujeto con déficit. Alteridad de contornos simbólicos fracturados por el coste que significa representar el déficit de lo humano.

La gestión de teletones, de los sistemas de caridad, no constituyen sino actos sociales que tienen a desculpabilizar a través del medio altruista, la interpelación alterante que representa el déficit. Si el déficit de ese modo empleado, insta a nuestras sociedades, luego entonces desde un plano político con ese concepto mas general que es el de la inclusión, la demanda se vuelve exigente, esta vez para el discurso democrático, que supone beneficiar al individuo asegurándole las condiciones vitales de existencia cívica.

Conclusiones

El concepto social de la administración de la culpa en relación con el individuo con déficit, nos vuelve visible los contornos subjetivos de la alteraridad en relación con los *otros* (madre, terapeuta, etc.), lo que nos ha provisto de un marco de interpelaciones en lo individual y en lo social-cultural. ¿Cómo y de que manera? Viviendo la culpa diseminada de la imposibilidad. ¿Cuales serian las nuevas formas clínicas de atención desde una visión socialmente constituida, en la ambición de inclusión democrática? No lo sabemos. Ante la tentación por la desubjetivización del sujeto, la desculpabilización como antídoto. En esa desculpabilización, encontramos también un tema que no alcanzamos

abordar, este es el tema de la inclusión, una llave clave quizás también sibilina que tiende a abrir muchas puertas. Pero el ideal desculpabilizante (en el entendido: recurso psíquico subjetivo) puede lograrse? Para nosotros los ideales desculpabilizantes y las tentaciones desubjetivizantes tienen que ver con la esfera de diversas representaciones, sociales, culturales, políticas, científicas y psíquicas. Nosotros hemos discurrido más en este último.

El factor psíquico que toma importancia en las representaciones lo pensamos desde lo que el sujeto tiene como recurso subjetivo: ignorar. Recurso privilegiado para *defender*-se de la intolerancia individual a lo diferente. Quizás por cotas de dolor, pues la alteridad rebota a la subjetividad lo que la imagen al espejo: devuelve el reflejo del déficit humano, falla en el ajeno que no es sino la que en esencia es la de sí mismo: *perpetuo ajenado.*

Referencias

Aponasenko, A.C Algunas consideraciones acerca del cuerpo y la violencia de su origen. Art. Revista Topia 2007. www.topia.com.ar

Lacan, J. *El falo y la madre insaciable*. Seminario IV. 27 de febrero de 1957. CD

Reyes Arellano, M.A. *Los déficits del niño: a propósito el encuentro con el núcleo sexual infantil.* Revista Latinoamérica de Psicopatología Fundamental, 11 No. 2 junio 2008. Sao Paulo, editora Escuta, 2008.

Reyes Arellano, M.A. "Infancia y destinos: constitucionalidad y fracturas del sujeto en ciernes". Revista Latinoamérica de Psicopatología Fundamental. Sao Paulo, editora Escuta, 2008.

Stiegler, B. Le désir asfixie ou comment l'industrie culturelle détrut l'individu. Contribution á une théorie de la consommation de masse. www.mondediplomatique.fr.

Spitz, R., *No y sí, sobre la génesis de la Comunicación Humana*, Barcelona, Paidos, 2001.

Marcelo Silberkasten, Revista Topia, 2007. www.topia.com.ar

Celso Rivera Juárez[184]

INCLUSIÓN: MITO O REALIDAD

Ayudar al que lo necesita no sólo es parte del deber, sino de la felicidad
José Martí

Resumen

A través del documento se realiza una crítica del concepto *inclusión*, retomando hechos históricos y actuales del ámbito social, pero específicamente de la educación especial. El objetivo es el de ofrecer elementos reflexivos que permitan mirar al concepto como un proceso complejo; su existencia impone una ruptura con el sistema. La crítica se realiza retomando categorías y conceptos emanados del discurso político, psicoanálisis de las instituciones, semántica, pedagogía. El fundamento de mi tesis es que el concepto *inclusión*, deviene un concepto flotante, estratégico, integrado al discurso educativo con la intención de movilizar significados y sentido, creando un imaginario lejano de lo que ocurre realmente en nuestra sociedad: exclusión, marginación e intolerancia, no sólo para las personas de capacidades diferentes, sino para casi todos los miembros de la comunidad. También se evidencia las grandes carencias teóricas y ausencias de procedimientos didácticos específicos de la educación especial. La conclusión, propone que es a través de movimientos sociales pacíficos, de proyectos alternativos fuera del discurso del poder institucional, como pueden cambiar las significaciones imaginarias de la sociedad, es decir aprovechar la integración del concepto inclusión en el discurso político educativo, para poder aspirar a una sociedad menos indiferente y más tolerante a la diversidad.

1 Introducción

El presente ensayo, tiene como objetivo, fortalecer la sensibilidad y ampliar la perspectiva sobre el controvertido tema: *inclusión de las*

184 Presidente de la Asociación Civil "Guillermo Rivera García"

personas con discapacidad, me propongo aportar elementos reflexivos que reorienten las miradas hacia horizontes interpretativos donde la multiplicidad de sentidos del objeto-enunciado *inclusión,* instauran su residencia.

El abordaje del concepto *inclusión* se efectuará como un objeto-proceso profundamente complejo, configurado por infinidad de categorías y formas simbólicas interdependientes, a veces contradictorias y antagónicas entre sí, que constituyen de esta manera, una imaginaria visión del mundo.

Es altamente posible que la presente disertación, por su alto nivel de abstracción, llegue a la audiencia como palabra de poder y como palabra teórica, ilusoriamente indiferente a los problemas concretos insertos en las instituciones, es decir, distante de cierta manera, de los procesos laborales específicos. Sin embargo, ninguna empresa presuntamente académica, escapa de la riqueza de la detracción, así que asumo totalmente el riesgo inherente, considerando que a mayor crítica, mayor es el fortalecimiento del posicionamiento asumido.

El fundamento de mi tesis es que el concepto *inclusión*, deviene un concepto flotante, estratégico, integrado al discurso educativo con la intención de movilizar significados y sentido, creando un imaginario lejano de lo que ocurre realmente en nuestra sociedad: exclusión, marginación e intolerancia, no sólo para las personas de capacidades diferentes, sino para casi todo los miembros de la comunidad.

¿Cuáles son los motivos personales que me mueven a aventurarme en semejante tarea? Sueños, fantasías, ilusiones, deseos, sentimientos que como padre de un joven down y profesionista del campo de la educación, imagino una sociedad más tolerante, instituciones donde la aceptación de la diferencia y práctica de la *inclusión* sean los ejes generadores de igualdad, equidad, armonía, atención y por que no decirlo, amor, amor hacia esos seres que en ningún momento pidieron venir al mundo en franca desigualdad de condiciones, vulnerabilidad extrema y alto riesgo.

¿Qué perspectivas teóricas serán abordadas para el desarrollo del trabajo? Debido a las limitaciones espacio-temporales y con el fin de cumplir con el objetivo esbozado, sólo me avocaré al planteamiento de ciertas interrogantes, algunas de ellas, fundadas en elementos teóricos educativos, sociológicos, psicoanalíticos, políticos, ubicados en el plano histórico social. Durante el desarrollo, intentaré dar respuesta

a ellas, aunque con la plena convicción, que por el momento, algunas de ellas no la tienen. De lo que si estoy plenamente convencido, es que a futuro, aunque sea lejano, las tendrán, pues ningún orden simbólico es para la eternidad, siempre se encuentra en sus límites la negatividad, amenazando con hacer estallar la cadena discursiva hegemónica establecida.[185]

¿Cuál será el contexto que servirá de referente para el análisis y la reflexión del objeto de estudio? Específicamente la educación, como institución (léase dispositivo de poder) y con énfasis en la escuela especial, sin embargo, no se desprecian ámbitos macrosociales.

El trabajo constará de 3 grandes apartados: a) introducción, en el se plantean, entre otros elementos objetivos, motivos personales, enunciados teóricos que guían el análisis de la empiría a abordar; b) desarrollo, se divide en cuatro subapartados: conceptualización, *inclusión* en educación especial, política e inclusión y psicoanálisis institucional; y c) conclusión, donde más que finalizar el trabajo, propongo una labor política estratégica.

El problema inicial, es el decidir que porción significativa del universo conceptual, *inclusión* será motivo de abordaje.

2. Desarrollo

2.1 Conceptualización

Iniciaré, explicando lo que en este documento se entiende por *inclusión,* y es en la sociedad, específicamente en el dispositivo escolar[186] donde cobra relevante importancia. Abordaré el significante *Inclusión* como concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad[187]. En este sentido, el

185 "Este momento de cerrazón idealista puede evitarse solamente introduciendo un irreductible lógica de la negatividad que penetre y disturbe constantemente la totalidad relacional de las formas sociales… es una manera de dar cuenta de la subversión de las identidades sociales y de ese modo revelar su carácter contingente… dislocando esta totalidad misma y evitando así su cierre." Jacob Torfing, Un repaso al análisis del discurso, en: Laclau Ernesto, Debates políticos contemporáneos, En los márgenes de la modernidad, Plaza y Valdés, México, 1998, p.39.

186 Pensar la escuela como un dispositivo, es introducir el término escuela en un campo de significaciones discursivas, es hacer la cartografía, el mapa, el trabajo de campo, que busca ubicar desenmarañar en un conjunto multilineal las inquietas fronteras de procesos siempre en desequilibrio, en donde las líneas de visibilidad, de saber de poder y subjetivación se aproximan, se entretejen, se bifurcan y se alejan. La escuela como dispositivo de poder, Marco, A. J. García en: De alba Alicia (coordinadora), el fantasma de la teoría, Plaza y Valdez Edit. México, 2000, p. 90

187 Integración supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular, y debe ser integrada en éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. *Inclusión* supone un sistema único para todos, lo

modo de proceder de la escuela regular, por ejemplo, cuando un niño con características especiales accede a ella, se procede integrarlo, que significa adaptar al sujeto a las particularidades del currículo e introyectar la norma de autoridad, en este interjuego de significados, "*inclusión*" lejos de remitir al niño a la vida en comunidad, realmente significa exclusión a mediano o largo plazo de la vida comunal.

Una de las funciones del dispositivo escolar es el proceso de socialización, entiéndase integración de los sujetos a las pautas sociales previamente establecidas, pues son mínimos los casos en el mundo que sujetos con retraso mental han realizado un carrera profesional, y para aquellos pocos que lo han logrado, ¿Habrá empleadores o clientes que requieran sus servicios? y en el caso de que esto último ocurriese, ¿Qué y quiénes garantizan su no explotación, abuso y violación a los más elementales derechos que como ser humano les corresponden?

El correlato, o más bien categoría del concepto inclusión es la *diversidad* en los centros educativos, que significa atención a las diversas necesidades educativas que pueden ser de orden psicológico, físico, sensorial, social y cultural, de manera simple, difícil de llevar a la práctica por la obsesión de homogeneización del *dispositivo* escolar. *Ergo*, lejos de una dupla armónica, los significantes *inclusión-diversidad* resultan contradictorios y excluyentes.

2.2 *Inclusión,* en educación especial

El *ser,* sujeto de educación especial, no necesariamente significa *ser* para el conocimiento, *ser* epistémico[188], mucho menos *ser* para el trabajo, pero por la inercia del modelo económico vigente, la escuela intenta, de manera exclusiva, desplazar al *ser especial* a la estructura productiva, Ignorando, o pasando subrepticiamente por alto, la diversidad de espacios, donde la subjetividad humana es susceptible de apuntalarse: deporte, bellas artes, proyectos culturales, etcétera.

El discurso educativo de la modernidad pretende fusionar la dupla *Inclusión-diversidad,* en teoría esto significaría si no la desaparición

que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende. http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)

188 "¿Qué clase de sujeto es aquel de la educación, ese que conceptualiza la Pedagogía? Un básico <sujeto de conocimiento> un niño/robot imaginado, cuya casi exclusiva función e interés están puestos en aprender, aprender dentro del sistema escolar formal los contenidos y habilidades que éste propone trasmitirle." Follari, Roberto, Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico, IDEAS, Argentina, 1997, p. 59.

del sistema mismo, si cambios radicales en él, pues lo que funda al sistema, lo que le da positividad, léase existencia, es la exclusión misma[189]; esto en la realidad funciona así: del 100 % de bachilleres que demandan matrícula en la UNAM, sólo el 9 % la logran.[190]

Existen innumerables leyes, decretos y programas dirigidos a evitar la discriminación de las personas con discapacidades, por sólo mencionar algunos de ellos: La reforma del 14 de agosto de 2001 al tercer párrafo del Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,[191] la promulgación de La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, del 9 de junio de 2003 y La Ley General para las Personas con Discapacidad, del 10 de junio de 2005.

Sin embargo, la realidad nos ofrece un escenario distinto a lo promulgado en dichos documentos: no existe una estructura oficial obligatoria que ofrezca atención a lactantes en riesgo (estimulación temprana), tampoco un preescolar para este sector de la población, ausente una escuela para padres que funcione de manera sistemática y permanente, que brinde apoyo a los nuevos padres de infantes de alto riesgo. Al interior de las escuelas de educación especial, no es el nivel de desarrollo cognitivo, lenguaje, nivel emocional, los criterios que determinen el paso de un grado a otro, sino el simple paso del tiempo, cumplió sus 6 años ya es un egresado, algo similar sucede en los CAM laborales, expulsan al chico cuando ya cumplió los cuatro años de estancia, independiente de si manejan con maestría un oficio o no ¿Quién y qué garantiza que el Centro sirvió para que el chico se integre, o más presuntuosamente se *incluya* en un ambiente laboral determinado?

Lo grupos se integran con niños y jóvenes que presentan todo tipo de déficit: leve y profundo retardo mental por daño cerebral, invidentes, discapacitados, down, problemas auditivos y de lenguaje, autismo, etc. Este mecanismo ya de origen es excluyente, sin ser experto en el tema, por simple lógica, se puede afirmar sin temor a equivocaciones que las teorías, metodologías, estrategias, procedimientos, trato personal, diagnóstico, valoración, etc. por necesidad

189 "...la sistematicidad del sistema es un resultado del límite excluyente, es sólo esta exclusión la que funda al sistema como tal." Laclau, Ernesto, emancipación y diferencia, Edit. Ariel, Argentina. 1996, p. 73

190 Rechaza UNAM a 91 % de aspirantes a… 21 de Julio de 2008. www.jornada.unam.mx

191 http://www.oas.org/dil/esp/CEDDIS_doc_29-07_esp.doc

tendrían que ser diversas, coherentes con las características de cada uno de los sujetos especiales.

En este escenario, la educación especial se manifiesta como una extensión, como un apéndice de la escuela regular, se desplaza acríticamente de ésta a aquella, el tótem-significante: *enseñanza-aprendizaje,* que asume en nuestro contexto, la función de encarnar una plenitud-ausente. Es generalizable el interés del docente de la escuela especial, el deseo de enseñar a sus alumnos, pero el cuestionamiento lógico ¿Es factible hablar de enseñanza en la diversidad psíquica del recinto especial, donde los caracteres más disímiles instituyen su alojamiento? ¿Los sujetos especiales pueden ser enseñados, y aprender al igual o al menos similar que los sujetos de las escuelas regulares? Por supuesto que no, ni siquiera es asequible la presunción de aprendizaje, por la gama enorme de diferencias intelectuales coexistentes en los diversos grupos de la escuela especial.

El docente de la escuela especial trabaja casi por inercia, se acepta lo institucional como lo dado, lo incuestionable, lo no criticable, se mira a la enseñanza como la panacea que todo lo soluciona. Difícilmente los mentores cuestionan los fundamentos, la historia del aparato educativo; cumplen con la tarea encomendada, como el técnico sigue al pie de la letra el instructivo asignado, pero, ¿Sabemos quién es el sujeto-objeto de nuestro trabajo? ¿Conocemos al menos algo de su historia familiar? ¿Cómo puede brindarse, no ya enseñanza sino, sólo atención al sujeto de educación especial, si ni siquiera conocemos lo mínimo de su identidad?

La normal de educación especial en lo referente a procesos, normatividad, disciplina, estructura arquitectónica, tiempos, forma y organización del currículo, ciclos escolares, estrategias y procedimientos didácticos, sistemas de evaluación, prácticamente maneja el mismo esquema homogeneizador que las otras normales: primaria y preescolar, difiriendo posiblemente, sólo en los contenidos de aprendizaje, e ahí el primer escollo para hablar de *inclusión* en la educación especial, pues la investigación evidencia que el ente humano en general, aprende más del entorno social, que de los esfuerzos de profesores para que los alumnos adquieran ciertos conocimientos. Y si esto resulta cierto, son los mismos profesores de las escuelas especiales

que con el habitus[192] introyectado, excluyen la diferencia, intentando homogeneizar la pluralidad.

En educación especial, pareciera que en el fondo se trabaja más por normalizar al sujeto pero no se pregunta ni se interroga por los contenidos valorativos de la NORMATIVIDAD. La i*nclusión*, hoy, es la vuelta a la inversa de un comienzo original de desintegración escolar en el pasado. La educación especial, en casi todos los países, se configura a partir de un proceso sistemático de expulsión de alumnos con deficiencias leves de las escuelas regulares. Aunado a ello, la educación especial incorporó población con otras deficiencias francas que, por lo mismo, resultaba "obvio" que no ingresaran a la escuela regular. La educación especial es hija de la desintegración y la exclusión.[193]

Por supuesto que la investigación en la región queda corta, pues parece que todavía no somos capaces de ofrecer ni siquiera nociones de los procesos epistemológicos que se realizan o no, en este ámbito concreto. Estas reflexiones, que bien por algunos pueden ser tomadas como simples elucubraciones, evidencian la fragilidad y vaciedad del significante *inclusión.*

¿Es pertinente hablar de inclusión en una sociedad que por el ejercicio del poder político es en si excluyente? En este sentido, considero que el significante *inclusión* es un significante *flotante*.[194]

192 "…El habitus es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Por tal podemos entender esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El habitus hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos Aprendizaje y prácticas que van del docente de las normales especiales a los estudiantes quienes casi inconscientemente reproducen con los alumnos de las escuelas especiales… El habitus se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia… La incorporación inconsciente del habitus supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego." http://es.wikipedia.org/wiki/Habitus

193 http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirrseed.html

194 *Los significados equivalentes destruyen su sentido por el intento del sistema educativo de significar diferentes situaciones bajo el concepto inclusión, como lo vimos en el apartado 2.2. [las bastardillas son mías]* "… destrucción del sentido por su propia proliferación. Esto nos permite entender la relación precisa entre significantes vacíos y significantes flotantes… para que la flotación sea posible la relación entre significado y significante tiene que estar de ya relajada –si el significante estuviese atado a uno y sólo un significado *[significante= silla, significado= objeto para sentarse]* no habría lugar a flotación alguna. Así que la flotación requiere de un vacío tendencial… el esquema de flotación requiere… que el término flotante se articule de modo diferente a cadenas *vis-á-vis* todos los otros componentes de la cadena." En este caso discursivas opuestas…que dentro de esas cadenas discursivas el término flotante funcione no sólo como componente diferencial, sino también como equivalencial." Rene Kaës Muerte y resurrección de la teoría de la ideología en: Rene Kaës, La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, Paidós, Argentina, 1989, p. 83-84

2.3 Política

¿En qué momento de la historia, siguiendo a Nietzsche a través de Foucault[195] se *invento* el modelo educativo vigente? porque éste, por supuesto no siempre ha existido, ni existirá eternamente, pues lejos de ser una cuestión de carácter natural, es una construcción histórica-social, y sin ser muy precisos, es entre 1850-1860, conjunto con la Revolución Industrial, y debido a oscuras relaciones de poder es que se maquina este modelo educativo.

Modelo educativo que como es obvio suponer responde a las necesidades e intereses de la máquina que lo invento: disciplina, eficacia, objetividad, rendimiento, desarrollo, competitividad y el imperativo de universalizar el control de los ciudadanos, discursividad que pasa intacta al sistema educativo y el imaginario docente de la escuela especial pretende desplazarlo a su espacio laboral.

En este escenario podemos afirmar que el modelo educativo que nos corresponde vivir es de corte capitalista. La acumulación de capital en su modalidad actual, inventa la escuela capitalista, la escuela única y esencialmente unificadora en teoría, porque en la práctica se convierte en un dispositivo, causante principal de la polarización social, a través de las redes y modalidades que la constituyen.[196] En nuestro país, sobre todo ocurre esto a partir del nivel secundario, aunque en el nivel primario, si consideramos no las redes, sino las modalidades: escuela regular urbana y rural, comunitaria y particular; las diferencias sociales se estigmatizan definiendo como pobres, a grandes sectores de la población, y privilegiados a un mínimo de ese océano de desposeídos.

Todo parece indicar que el concepto *inclusión,* en este momento histórico, constituye una estrategia legitimadora más, de los grupos en el poder; y el sistema educativo como cualquiera otra institución social, llámese religión, familia, partido político, clase gobernante, inventa, crea, construye sus mecanismos legitimizadores con el objeto de mantener sus relaciones de dominación, su hegemonía.

195 «En algún punto perdido en el universo, cuyo resplandor se extiende a innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que algunos animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue aquel instante más mentiroso y arrogante en la historia universal.»"Cuando Nietzsche dice invención es para no decir origen, cuando dice *erfindung*, es para no decir *ursprung*." Michell Foucault, La verdad y las formas jurídicas, cinco conferencias dictadas en la universidad de Río de Janeiro entre los días 21 y 25 de mayo de 1973, http://www.institutoarendt.com.ar/salon/Michel_Foucault_%20Laverdadylasformasjuridicas.PDF

196 Baudelot, Christian y Roger Establet, La escuela capitalista, 10ª, edición, Siglo XXI Editores, México, 1987, pp. 13-23.

Como se dibuja en líneas arriba, la anomia generalizada en cuanto a exclusión se refiere, en pleno siglo XXI, no sólo en los países de la región sino en el mundo entero, debido, entre otros factores, a los efectos pauperizantes y depredadores del libre mercado, bautizado en forma eufemística como Globalización.

En el 68 por ejemplo, la salvaje represión ejercida contra los estudiantes y obreros, los gobiernos en contubernio con los medios de comunicación, el Diario el Universal califico el movimiento como "pleito callejero", y los primeros la justificaron como "devolver el orden a la ciudadanía".[197] Cuando existe algo, hay que nombrarlo, hay que decirlo, pero obvio, de la manera que convengan más a los intereses de quienes detentan el poder político y económico, como comenta Jiménez, haciendo alusión a la concepción Foucaltiana de poder: "El poder no es sólo prohibitivo o represivo, sino también productivo: produce, por ejemplo, diferentes regímenes de verdad y de saber… ya no actúa desde la exterioridad del discurso, sino que se hace inmanente al discurso mismo, constituyendo sus objetos y sujetos, imponiendo sus modos de enunciación y determinando lo que debe o puede ser…"[198]

También en la dimensión afectivo-emocional se palpa el grado de exclusión que caracteriza al sistema educativo. Los números de la primera Encuesta Nacional de Exclusión Intolerancia y Violencia, levantada en los bachilleratos públicos del país entre 13 mil 104 alumnos de 15 a 19 años, proporcionan un diagnóstico crudo y brutal del extravío: más de 54% de los encuestados dicen estar tristes, 13 de cada cien han atentado contra su vida y casi 9% han pensado en el suicidio. Las dificultades para afrontar la existencia se ahondan entre las mujeres y en las regiones pobres. Así, 24.5% de las jóvenes oaxaqueñas han deseado morir y 21.7% han intentado poner fin a su vida. No es de extrañar que, en general, el mapa de la depresión juvenil parezca corresponderse con el de la miseria y la pobreza: es en Oaxaca, Tabasco, Veracruz, Durango, Tlaxcala, San Luís Potosí, Puebla, Guerrero, Jalisco y Morelos donde está más extendido el descontento de los muchachos con el mundo que los rodea.[199]

197 A cuarenta años del 68, 23 de Julio de 2008, www.jornada.unam.mx

198 Jiménez, Gilberto, Foucault: poder y discurso, en: Lucila Ocaña *et al.,* La herencia de Foucault, UNAM-El caballito, México, 1987, pp. 37-39.

199 País inhóspito para los jóvenes 22/Julio/08 http://www.jornada.unam.mx

En este escenario, Thopmson se plantea una interrogante: ¿de qué manera puede servir el significado para establecer y mantener relaciones de dominación, "Hay innumerables formas en que el significado puede servir, en condiciones socio-histórico particulares, para mantener relaciones de dominación y podemos responder esta pregunta adecuadamente sólo si prestamos una cuidadosa atención a la interacción de significado y poder en las circunstancias actuales de la vida social."[200] El autor, continua con una propuesta interesante sobre los modos y estrategias de operación de la ideología, más lo que en lo personal me interesa destacar de su obra, es el uso del *significado y sentido* por el poder, para el mantenimiento del mismo por la elite en turno, pues esto tiene estrecha relación con el objetivo del presente trabajo.

En este mismo orden de ideas, Laclau entiende por hegemonía: "…es la relación que permite que un contenido particular asuma, en determinado contexto, la función de encarnar una plenitud ausente"[201]

En líneas anteriores sostenía la tesis que el concepto inclusión, configura una estrategia de los grupos en el poder para mantener relaciones de dominación, los autores anteriores confirman lo dicho, pues la movilización del significado y del sentido en cadenas discursivas, tiene como efecto la construcción táctica de configuraciones ideológicas y hegemónicas, como lo es la inserción del concepto *inclusión* en las condiciones materiales de existencia actuales, que como demostré anteriormente, están determinadas por políticas evidentemente excluyentes y marginantes.

2.4. Una mirada desde el psicoanálisis institucional al concepto: inclusión

Antes de iniciar el presente abordaje, permítaseme hacer una delimitación personal al respecto, no soy analista de profesión mi campo de suyo es el educativo, ¿por qué entonces profanar el templo sagrado y sacralizado del psicoanálisis? ¿Cuál es la justificación que me lo permite? Ana Mª Fernández afirma que se logra una exégesis más confiable del fenómeno humano, cuando se recurre a distintos corpus

200 John B. Thompson, Ideología y cultura moderna, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993, México, p. 65.

201 Laclau, Ernesto (*op. cit.*), pp. 109-110.

disciplinarios,[202] si se aspira a una interpretación y explicación más comprensible y amplia del concepto que nos ocupa.

Freud sostenía que la educación constituye una ilusión pedagógica y puede considerarse como una tarea imposible. Al igual que la religión puede ser catalogada como una neurosis más, del mundo contemporáneo. Cuando se piensa la relación entre psicoanálisis y educación, nos hallamos ante un territorio rasgado por el conflicto, por la tensión, no se puede dar por sentado que la educación resulta necesariamente un beneficio para el sujeto, y que el psicoanálisis habría de promover metodologías para hacerla más eficaz, sin embargo, sí es capaz de proporcionarnos un marco teórico amplio desde donde pueda reinterpretarse mejor el fenómeno educativo y sobre todo relacionado éste, con el significante imaginario *inclusión.*

¿No será que el *superyo*[203] cultural, se habrá dado cuenta que las normas editadas por él mismo, han sumido en una neurosis excluyente generalizada a la sociedad, y por eso propone nuevos imaginarios para propiciar que el *yo social* asuma distintos posicionamientos y miradas hacia sus prohibiciones y represiones y poder continuar la sumisión de los miembros de esta sociedad? El temor a la rebelión de los oprimidos induce a adoptar medidas de precaución más rigurosas *o más permisivas* (las dos últimas cursivas son mías), con el único fin de lograr el constreñimiento del sujeto a la moral y norma institucional.

Si volvemos la mirada a las instituciones sociales desde la óptica de la teoría psicoanalítica, nos encontramos de frente con la mala noticia de que "…nuestra subjetividad y nuestra palabra están apresadas, es decir acaparadas por, pero también formadas en, una red de subjetividades y sentidos preconstruidos y anónimos de los cuales nos descubrimos como parte participante y constituyente…"[204] Es

202 El concepto permite desplegar la interrogación de hasta donde sería posible pensar de otro modo… de esta forma los diferentes cuerpos teóricos aportan instrumentos y no sistemas conceptuales, instrumentos teóricos que incluyen en su reflexión una dimensión histórica de las situaciones que analizan; herramienta que junto a otras herramientas se produce para ser probada en el criterio de su universo, en conexiones múltiples, locales y plurales con otros quehaceres teóricos. Fernández, Ana María, El campo grupal. Notas para una genealogía, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1989, pp. 137-138.

203 Freud establece, con ciertas reservas y diferenciaciones particulares, una analogía entre el proceso cultural y la evolución del individuo "… pues cabe sostener que también la comunidad desarrolla un superyo bajo cuya influencia se produce la evolución cultural… el superyo cultural, a entera semejanza del individual, establece rígidos ideales cuya violación es castigada con la <angustia de conciencia>. Sigmund Freud, El malestar de la cultura, 9ª. reim. Alianza editorial, México, 1996, pp. 81-84

204 El objetivo de la obra en cuestión es poner en evidencia: "… el orden propio de de la realidad psíquica movilizada por el hecho institucional: movilizada, trabajada o paralizada y, hay que agregar, apuntalada por la institución. En efecto, aquello que en cada uno de nosotros es institución –la

decir, nuestra palabra en lo individual es tomada en cuenta por las instituciones, siempre y cuando, sean coherentes con sus propósitos e ideales, ergo las discursividades que estructuran la identidad de la institución son particularmente ajenas a las subjetividades que se encuentran en su interior.

Las instituciones desde el psicoanálisis, contienen elementos de regulación social global e imagen de lo divino (toda institución se erige en institución divina en tanto se enuncia como la única que promete a quienes la habitan la salvación y la redención). En el caso del aparato educativo, se enuncia como la única que promete formar y educar, pero no escapa de crearse en el imaginario colectivo la representación simbólica de: divinidad; de ahí, que se presente como un conjunto cultural, simbólico e imaginario.

Son culturales porque ofrecen un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción que debe modelar en los individuos que le son confiados o que expresaron una demanda respecto de ello.

Simbólicos porque para su existencia necesitan construir: mitos, ritos, héroes, leyes, jerarquías, cuya función es sedimentar la acción de los miembros de la institución, servirles como sistemas de legitimación, dando así sentido a sus prácticas y a su vida. Plantea exigencias y conmina a cual a ser movido por el orgullo del trabajo a cumplir, verdadera misión salvadora.[205] En el momento que pierden seguridad en sí mismas, se ven obligadas a reinventar/reedificar sus mitos legitimadores.[206] En estos momentos en que el dispositivo educativo no puede ocultar la evidencia excluyente, marginadora y de no cumplimiento con

parte de nuestra psiquis más indiferenciada, como también las estructuras de simbolización- está comprometido en la vida institucional para un doble beneficio, el de los sujetos singulares y el del conjunto concreto que ellos forman y del que son parte interviniente, para su beneficio, su daño o su alienación." Rene Kaës (*op. cit.*), p. 12.

205 "… el normalismo fue asimilado en su concreción política como parte integrante y operativa de la acción gubernamental y su imaginario, utilizado como soporte ideológico y alienador. A pesar de que para esa época [Década de los cincuenta] el modelo de desarrollo capitalista… el país ya había determinado la decisión de formar maestros de tipo urbano, se desarrollo entre los maestros una ofensiva ideológica que apeló a sus fantasías recónditas; en ella se les presentó como modelo paradigmático y fuente de nostalgia una representación cuyos orígenes míticos se remontan al período inmediatamente posrevolucionario… el militante apasionado que organizaba a base de sacrificios –incluido el de la vida- el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales. Esta imagen concretaba para cada maestro, en el mundo de lo real, un trazo fantasmático de su yo ideal, ese yo maravilloso de los orígenes psíquicos cuya representación arcaica y mítica del yo omnipotente y omnisciente encarnaba muy bien en la imagen mesiánica del mítico maestro normalista." Páez, M. Rodrigo, En torno al "vínculo pedagógico características, limitaciones y expectativas de una experiencia educativa en: Bicceci, G. Mirta *et al.,* Compiladoras, Psicoanálisis y educación, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México, 1990, p. 141.

206 Rene Kaës (*op. cit.*), p. 90.

los ideales que tradicionalmente la han caracterizado, el significante *inclusión* desde este ángulo de vista, ¿No se convierte en un mito que intenta recomponer la deteriorada imagen de la escuela?

Las instituciones se transforman en sistemas imaginarios en la medida que tratan de atrapar a los sujetos en la trampa de sus propios deseos de afirmación narcisista y de identificación, en sus fantasmas de omnipotencia o en su demanda de amor. Imaginarios también en tanto la institución les garantiza su capacidad de proteger su identidad y de los miedos de destrucción, de la angustia de fragmentación, procurándoles las sólidas corazas del status y el rol (constitutivas de la identidad) social) y la identidad masiva de la institución. En el ámbito de lo real, esto fácil y burdamente, puede ejemplificarse con el gesto y actitud de orgullo y altivez al portar los uniformes escolares que el imaginario de los directivos de ciertos planteles diseñan para profesores y alumnos (entre más caros, mayor fortaleza de la imagen proyectada, imagen única cercana a la Unicidad al Absoluto, por ende, identidad de límites más excluyentes).

La normal y las escuelas de educación especial como conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios ¿Poseen un corpus teórico legitimador que construya un imaginario cultural de identidad para el ser docente de educación especial?

Por supuesto que no, la escuela regular ha construido sus cimientos teóricos por medio de un discurso pedagógico provisional, que retoma categorías y conceptos de corpus teóricos provenientes de distintas áreas disciplinarias, psicología, comunicación, sociología, etc., la educación especial sólo se guía con los hallazgos de investigación provenientes de la escuela regular, es decir, no posee un corpus simbólico que legitime la práctica al interior de sus aulas.

3. Conclusión

Buscar una conclusión es caer de lleno en el campo ideológico, que de todas maneras estamos y lo tenemos dentro (no juegos de lenguaje) sin desearlo siquiera, es la búsqueda de un cierre, de una clausura, por ende, aspirar a la encarnación de una *plenitud-ausente,* y hasta estos momentos no existen divinidades en el mundo. Ningún ensayo, documento e investigación constituyen una esencia una entidad cerrada, plena.

Consciente que por los elementos teóricos manejados y los hechos registrados, además de mostrar un aparente callejón sin salida, mi posicionamiento se siente radical, pesimista, sin embargo, si queremos incidir en un mínimo el escenario que el país dibuja en estos momentos, tenemos, en primer lugar que elaborar un diagnóstico lo más cercano a la aplastante realidad que nos circunda.

Considero que puede *"Pensar (se) la inclusión"* siempre y cuando alientos democráticos impregnen gran parte del tejido social, que la estructura social proyecte rayos esperanzadores de mayor equidad, y esto es posible, en la medida que la ciudadanía eleve sus niveles de participación política, por supuesto que esto es lo más difícil de llevar a la práctica, pues el sujeto de este momento histórico-social, seducido por el mundo del marketing y temeroso ante la evidencia de una abierta represión por parte de ciertos grupos en el poder, se representa como un ente apolítico, conformista, apático, etc.

Fernández del Riesgo siguiendo a Baudrillard, se refiere a este fenómeno, como la cultura del simulacro que llega a su cenit en la pseudopersonalización. Es la muerte del sujeto la disminución del autocontrol individual, promoviendo un *hedonismo narcisista y egoísta*, en el que el sujeto, que ha perdido la confianza en sí mismo, sin capacidad crítica y con una actitud insolidaria. Sucumben la relación con el otro y la conciencia política.[207] Lo cual, como se dijo antes, constituye un obstáculo para la participación de la ciudadanía en movimientos políticos.

Sin embargo, los incipientes logros de la lucha contra el poder se ha realizado a través de movimientos de resistencia pacífica: plantones, toma de tribunas del recinto legislativo, denuncias de abusos de autoridad a través de medios alternativos, conformación organizaciones no gubernamentales a favor de los desposeídos, organización de foros y encuentros como el presente, donde la crítica al sistema es el eje motor de los debates.

Y si por estrategia el poder ha incluido en sus cadenas discursivas, sintagmas como el tema de los derechos humanos, tolerancia a la diferencia, *inclusión* de sujetos de capacidades diferentes, tomémosle la palabra y a través de deslizamientos de significado y sentido, propongamos nuevas significaciones imaginarias que devengan en una sociedad más *inclusiva.*

207 Fernández del Riesgo M. La posmodernidad y la crisis de los valores religiosos, en: G Vatimo, et. al. En torno a la posmodernidad, Anthropos, Barcelona, 1994, pp. 84-85

Ello puede ser a través de ejercicios democráticos por parte de una izquierda radical pacífica que articulen una ciudadanía capaz de 1) luchar por que los juegos de sentido y significado se inclinen a favor de los clases sociales en estado de indefensión, 2) profesionistas cercanos al campo de la educación se incluyan a esta ciudadanía y trabajen para la creación de nuevas *significaciones imaginarias sociales*[208] que configuren nuevas formas de relación social.

Que busque establecer relaciones antagónicas con el imaginario alienante del poder, reitero en el mismo campo de lucha, el campo del interjuego del sentido y del significado; ya que la creación presupone tanto como la alienación, como la emancipación, la capacidad de darse lo que no es (lo que no es dado en la percepción, o lo que no es dado en los encadenamientos simbólicos del pensamiento racional ya constituido) lo esencial de la creación no es el descubrimiento sino constitución de lo nuevo.[209]

Generalmente es desde los espacios no oficiales, organizaciones no gubernamentales, fuera de la sombra del poder, desde donde pueden proponerse proyectos que represente verdaderas alternativas al estatus quo vigente.

208 "Hay pues una *unidad* en la institución total de la sociedad… comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de *significaciones* que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos que corporalmente la constituyen. Esa urdimbre es lo que yo llamo el *magma de las significaciones imaginarias sociales* que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan,… por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, *polis*, ciudadano, nación, estado, partido,, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc."

209 Castoriadis Cornelius, La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets Editores, Barcelona, 1983, p. 231

Elcie F. Salzano Masini
Fernanda Keli Pereira
Patricia Bertachini Bissetti[210]

ALICERCES PARA A INCLUSÃO: ANÁLISE DE DEPOIMENTOS DE MÃES E DE PROFISSIONAIS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS INCLUINDO DEFICIÊNCIA VISUAL

Resumo

Investigação realizada na cidade de São Paulo – Brasil. Emergiu da necessidade de sistematizar e analisar dados sobre a situação enfrentada pelos pais junto aos profissionais, da saúde e educação, responsáveis pelas informações e orientação desses pais, devido a registros em pesquisas anteriores sobre queixas referentes a ausência ou impropriedade de informações, orientação e atendimento apropriados. Objetivou sistematizar e analisar depoimentos de mães e de profissionais, para delinear se constituíam ou não arcabouço para a inclusão, especificando: o que as mães recebiam de informações e orientações para atenderem os filhos(as); a relação estabelecida com os profissionais que as informavam; a utilidade dos esclarecimentos sobre a criança e sua educação; os recursos pessoais e materiais que contribuíram para o desenvolvimento e educação de crianças com deficiência múltipla. Fundamentou-se teoricamente em bibliografia especializada e pesquisas sobre deficiência visual e deficiência múltipla; relação mãe x filho; requisitos do profissional que lida com a pessoa deficiente. De abordagem qualitativa, a investigação analisou depoimentos de mães e profissionais. A análise evidenciou que para que a proposta de Inclusão educacional e social passe do ideal para o viável, é indispensável que se trabalhe a constituição psicológica e a formação apropriada dos que compõem os Alicerces da Inclusão.

210 Brasil

Introdução

Esta pesquisa deu prosseguimento à investigações sobre o desenvolvimento e educação da criança com deficiência visual, que registraram lamentos de pais sobre a ausência ou impropriedade de informações a respeito da deficiência de seus filhos e de orientação e atendimento apropriados. (Masini, 2002a e 2000; Masini & Amiralian, 1998; Masini, 1994). Surgiu da necessidade de sistematizar e analisar dados sobre a situação enfrentada pelos pais junto aos profissionais, da saúde e educação, responsáveis pelas informações e orientação desses pais.

Considerados alicerces para a inclusão escolar e social de crianças com deficiência por constituírem as bases para seu desenvolvimento e educação, pais e profissionais foram os sujeitos da presente investigação. O objetivo central foi o de sistematizar e analisar depoimentos de mães e de profissionais, para delinear se constituiam ou não arcabouço para a inclusão ao explicitar: o que as mães recebiam de informações e orientações para atenderem os próprios(as) filhos(as); a forma como eram atendidas; o tipo de relação estabelecida com os profissionais que as informavam; a utilidade dos esclarecimentos sobre a criança e sua educação; a correspondência entre o que buscavam e o que recebiam; a sistematização dos recursos pessoais e materiais que contribuíram para o desenvolvimento e educação de crianças com deficiência múltipla incluindo deficiência visual.

O interesse nesta investigação foi o de conhecer como as mães, ou cuidadoras, viviam situações com o filho(a) com deficiência e sistematizar dados e analisá-los para identificar o que seria importante oferecer para o acompanhamento apropriado a essas mães ou cuidadoras. Esta proposta apoiou-se nas crenças que: 1) sentimentos, concepções, expectativas, atitudes e formas de lidar da família com sua criança com deficiência, iria auxiliar ou limitar seu desenvolvimento sua inclusão social e educacional e possibilidades de tornar-se membro ativo de uma sociedade; 2) a informação sobre diagnóstico e atendimento apropriado propiciaria melhores condições psicológicas para lidar com a criança ao oferecer diretrizes para o seu desenvolvimento, quanto ao que fazer e o momento adequado de fazê–lo; 3) no dinamismo e na complexidade das interações do ser humano no seu dia-a-dia, com pessoas e objetos que o cercam, ocorre o desenvolvimento, daí a opção como fonte de dados as mães, ou cuidadoras, que vivenciam o cotidiano e as necessidades dessa criança.

1. Pressupostos teóricos

A compreensão da proposta desta pesquisa requer clareza de fundamentação sobre os três temas: deficiência visual e deficiência múltiplas; relação mãe X filho; requisitos de um profissional que lida com a pessoa deficiente e seus pais para informá-los e orientá-los.

1.1. Deficiência visual e deficiência múltipla

Estudos sobre deficiência visual referem que é grande o número de crianças que apresentam além da deficiência visual outras deficiências associadas (Thomson, Budge, Buultjens & Lee, 1985; Gates, 1985; Bone & Meltzer, 1989; Walker, Tobin & Mckennell, 1992; Griffiths & Best, 1995; Clunies-Ross, 1997). Segundo o *International Council for Education of Visually Impaired People* (ICEVI), as combinações de deficiências criam situações únicas "requerendo uma abordagem especializada, equipamento especializado um currículo adaptado individualmente e uma abordagem educativa única". (ICEVI, 1999).

Os efeitos cumulativos de deficiência visual com outras deficiências (sensoriais, cognitivas ou motoras) criam situações específicas no que diz respeito ao conhecimento e exploração do mundo e conseqüente aprendizagem. Tais situações acarretam como conseqüência uma reduzida oportunidade de participação em experiências normais da vida diária (Ware & Evans, 1986), incluindo a participação em atividades escolares. No entanto, e partindo de informações de famílias de crianças incluídas, é de referir que a inclusão desta população é possível e resulta numa melhor atitude das famílias face à criança (Ryndak, Downing, Jacqueline, & Morrison, 1995).

Autoridades sobre esse tema (Sacks, 1995, Masini, 2002b, Salomon, 2000) têm evidenciado que a ausência, recuperação ou a perda de um dos sentidos implicam processos complexos; envolvem muito mais do que fatores perceptivos-cognitivos enquanto fisiológicos, pois dizem respeito ao modo como a pessoa percebe e constrói seu próprio mundo.

Essa compreensão do sujeito no mundo encontra embasamento em diferentes autores. Merleau–Ponty (1971) considera o sujeito no mundo como corpo no mundo. O sujeito da percepção é o corpo - fonte de sentidos, isto é, de significação da relação do sujeito no mundo com as coisas ao seu redor. É necessário, assim, considerar o sujeito da

percepção e saber de sua experiência perceptiva – é o saber de si ao saber do objeto, posto que ao entrar em contato com o objeto, o sujeito entra em contato consigo mesmo.

Na área científica, na década de 20 em Moscou, Vygotsky, introduziu uma revolucionária abordagem sobre a pessoa deficiente. Voltou-se para o que estava intacto e poderia ser desenvolvido em cada pessoa através do contato com o mundo envolvente:

> O subdesenvolvimento de funções superiores é uma estrutura secundária que se desenvolve para além da deficiência. Este subdesenvolvimento tem origem naquilo a que podemos chamar o isolamento da criança com deficiência relativamente ao seu coletivo (Vygotsky, 1993, p. 199). (tradução das autoras)

Tal afirmação fundamenta a necessidade de contato da criança com deficiência múltipla, incluindo deficiência visual com a escola que representa o seu coletivo natural, de forma a facilitar o desenvolvimento daquilo que Vygotsky chama de "funções superiores", tais como: pensamento abstrato, linguagem ou resolução de problemas.

Perceber e compreender implicam a organização ou reorganização total do indivíduo, pois envolvem questões de conhecimento do seu próprio mundo no qual constrói sua identidade. Uma criança que ficou cega antes dos cinco anos percebeu e conheceu o mundo através de experiências pelos sentidos de que dispunha. Investigações, por exemplo, sobre a concepção de espaço pelo cego são organizadas por meio de referencial temporal, como ilustra a afirmação de Ochaita:

> Assim é possível que os que nasceram cegos cheguem a conhecer o espaço projetivo mediante consideração às relações euclidianas ou métricas e que, desse modo, sua compreensão da perspectiva seja de caráter fundamentalmente temporal, tal como afirmava Drumond em 1975 (Ochaita, 1984, p. 102)

A dificuldade imposta por uma deficiência visual quando associada a outros comprometimentos poderá afetar o desempenho da criança nas atividades da vida diária, tais como: orientação, independência física, mobilidade, integração educacional e social, autonomia e auto-suficiência.

Dentre os autores que têm contribuído para a compreensão desse processo pode ser citado Bowlby (1982), que em uma abordagem etológica do desenvolvimento infantil, aponta comportamentos específicos da espécie humana, assim como as condições externas que os

propicia, assinalando períodos sensíveis que requerem mais atenção: o comportamento poderá ou não ocorrer, dependendo do ambiente ser propício em determinado período sensível; um comportamento poderá na idade adulta manifestar-se com uma intensidade diversa da esperada, dependendo da experiência na infância. Essa afirmação alerta, no que se refere ao atendimento da pessoa com múltipla deficiência, para a necessidade de se considerar o comportamento esperado em cada faixa de idade e de buscar condições apropriadas para o desenvolvimento da criança desde o início de sua vida.

A criança com deficiência visual e outros comprometimentos, se não for considerada em suas especificidades, poderá ter dificuldade de ajustamento afetivo-emocional, em função de características como: inabilidade para diferenciar estímulos internos e externos, o que afeta julgamentos, experiências e a vida de relação; dificuldades para perceber o outro e os significados da relação, com a atribuição de significados pouco compatíveis à situação; maior dependência; dificuldades de desempenho e de interação social, que podem ser base para um "stress" emocional.

1.2. Relações mãe X filho(a)

No período inicial de dependência absoluta, a relação que o bebê estabelece com sua mãe, ou substituta, é o da satisfação de suas necessidades de alimentação e abrigo. E é assim que ela passa a ter existência e significado para ele. A maneira que a mãe se relaciona com o bebê – atendendo simplesmente às suas necessidades alimentares e de higiene, ou, além disso, acariciando-o, olhando-o e sorrindo para ele e falando com ele - é o que ele irá registrar. Dessa forma, a maneira da mãe lidar com o bebê estará imprimindo nele uma presença distante ou uma presença próxima e afetiva, manifestando assim como ele existe (seu eu ou *self*) para ela. Como afirma Winnicott:

> ...à medida que a criança se desenvolve e os processos de amadurecimento se tornam mais apurados, e as identificações se multiplicam, a criança se torna cada vez menos dependente de obter de volta o eu (self) dos rostos da mãe e do pai, e dos rostos de outras pessoas com quem se encontra em relacionamento fraterno ou parental. (Winnicott, 1975, p. 161)

Essas relações iniciais são as que existem para a criança e imprimem nela a impressão de ser acolhida e de pertencer a alguém.

São essas impressões que passam a constituir o modelo de relação que a criança terá com as pessoas e com os objetos.

A complexidade dessa relação se intensifica no caso de uma criança com deficiência sensorial. A disponibilidade da mãe para estabelecer uma relação próxima com seu bebê, depende, basicamente, de seu estado físico e psicológico. Quando tem uma criança com deficiência sensorial, além disso, necessita do assessorado de profissionais competentes que forneçam informações e orientação adequadas e específicas. Nessa situação a maioria dos pais se sentem sós. Há necessidade de assistência precoce e contínua envolvendo apoio psicológico para enfrentarem o que é para eles desconhecido, bem como informações apropriadas sobre as condições físicas de sua criança. É importante que os pais recebam esclarecimentos sobre as implicações para o desenvolvimento de seu bebê e os encaminhamentos apropriados, referentes a recursos de saúde, educação e bem estar que atendam às necessidades específicas individuais envolvidas. É necessário, de um lado a disposição dos pais de exporem seus sentimentos, de outro a oportunidade de estarem junto a pessoas com estrutura psicológica e competência profissional apropriadas para apoiá-los e para discutirem situações que os angustia, bem como encaminhamentos necessários.

Cook & Clampert (1981) afirmam que as crianças deficientes visuais que não aceitaram sua deficiência têm os videntes como único grupo de referência e como conseqüência, apresentam baixa auto-estima. Segundo esse autor, esse problema aumenta quando as pessoas das quais recebem orientação desconhecem suas necessidades e se comportam com elas como se fossem videntes. Ao contrário disso, como mostram os estudos de Coopersth & Feldman (1974), quando as crianças têm uma relação mais sólida com os pais, que as aceitam como são e com carinho, apresentam elevada auto-estima.

A confirmação é condição para a formação de um autoconceito positivo. O contrário disso é a negação da existência do outro, que ocorre quando alguém reage ao outro sem entusiasmo, com frieza, ou tangencialmente. Se os sentimentos ou atos expressos são confirmatórios, propiciam confiança, a pessoa terá de si um autoconceito positivo, com a crença de que sabe e pode agir. Se os sentimentos são de preocupação, tutela e pena, o indivíduo terá dúvidas quanto às suas capacidades e terá medo de agir e tentar.

1.3. Requisitos ao profissional que lida com a criança com deficiência e sua família

Se não se pode ter uma resposta assertiva sobre os requisitos pessoais e de formação profissional, parece-nos que o conhecimento dos depoimentos de profissionais poderá trazer esclarecimentos a esse respeito. A perspectiva de alguns médicos tem evidenciado que seus projetos vão além do aspecto biológico e fisiológico. Conforme afirma Sacks (1995) ele passou a pesquisar a vida do paciente no mundo real e não mais distante da experiência humana - vê-lo como uma pessoa, trazendo sua própria história de vida, suas inclinações, necessidades e expectativas particulares na totalidade do teor e padrão de sua vida. Quanto à pessoa com deficiência e seus pais, o depoimento de uma médica da APAE assinalou a importância de estar emocionalmente e profissionalmente preparada para entrar em contato com os pais numa batalha de angústias, rejeições, medos, culpas, etc., versus tranqüilidade, compreensão, amor e esperança. Envolvem não uma vida que se acabou, mas uma vida que está iniciando. Buscaglia (1993) enfatizou que os profissionais da área de assistência (médicos, psicólogos, orientadores, educadores, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psiquiatras) precisariam estar cientes da desesperada necessidade que têm os deficientes e suas famílias por uma orientação eficiente e saudável, calcada na realidade.

O que esses profissionais passaram a enfatizar foi à busca do sentido de vida de cada um, a importância do aproximar-se da pessoa e conhecê-la na sua singularidade, desvelando suas possibilidades, delineando seus limites, enfrentando-os buscando caminhos possíveis, entrando em contato com suas angústias, desejos e necessidades.

Dunst, Trivette, & Deal (1988) salientam a importância dos profissionais no desenvolvimento de sentimentos de competência das famílias e na promoção da auto-estima e auto-confiança que permita uma abordagem positiva da criança com deficiência.

Por seu lado, Turnbull & Turnbull (1990) referem à necessidade de considerar as famílias como um sistema, com os seus valores éticos e culturais próprios. Cabe aos profissionais a valorização destes aspectos na sua relação com as famílias se vêm confrontadas com uma criança com deficiência.

2. Metodologia

Tratando - se de uma pesquisa que destacou como ponto central a disponibilidade do pesquisador para conhecer o fenômeno, foi realizada uma abordagem essencialmente qualitativa.

A diretriz da investigação foi a de tornar claro o que acontecia nas relações naturais entre mães e profissionais no que se refere ao conhecimento da e sobre a deficiência. Buscou-se o significado das mães (o que sentiam, o que desejavam, o que esperavam, o que haviam encontrado) junto aos profissionais da área da saúde e da educação, para lidar com seu filho(a). No registro de dados e na análise a atenção foi para o contexto de vida diária das mães, a partir do quadro referencial de cada uma delas: seus sentimentos, pensamentos, valores, ações.

2.1. Equipe de pesquisa

Elcie F. Salzano Masini; Dra. em Psicologia (na área da Educação) Professora. Coordenadora da pesquisa titular na Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM. Bolsa do CNPq Pesquisadora 1C em Produtividade em pesquisa

Patrícia Bertachini, Profissional com pós-graduação em Formação de Assessora técnica da pesquisa Educadores de Pessoas com Deficiências Sensoriais e Bolsa do CNPq Múltipla Deficiência pela UPM.

Fernanda Keli Pereira, Aluna do Curso de graduação em Psicologia na UPM. Iniciação Científica. Bolsa do CNPq.

2.2. Estrutura da pesquisa

2.2.1. Sujeitos

Mães de crianças com deficiência múltipla incluindo deficiência visual.

10 mães da cidade de São Paulo, Brasil.

06 médicos da cidade de São Paulo, Brasil.

06 professoras da cidade de São Paulo, Brasil.

2.3. Coleta de dados

As entrevistas foram feitas aos profissionais da educação, aos profissionais da saúde e às mães de portadores de deficiência múltipla, incluindo a deficiência visual. Para tal, foi apresentada a Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos quais expúnhamos os objetivos da pesquisa, o sigilo

quanto a identidade dos sujeitos, o consentimento por eles declarado como sujeitos da pesquisa, bem como a possibilidade de retirarem-se da pesquisa a qualquer momento. As entrevistas foram realizadas através de um questionário guia e gravadas com a permissão dos sujeitos e então registradas em cd.

2.4. Análise de dados

A análise foi realizada em meio a um trabalho constante, das pesquisadoras e auxiliares, de reuniões, atividades individuais, discussões e reformulações, para que se evidenciasse o dinamismo das situações vividas pelas mães e o que era oferecido nos atendimentos pelos profissionais. Ocorreu em várias etapas, conforme apresentação a seguir.

1. Registro por escrito das entrevistas, utilizando a gravação para dissipar dúvidas.
2. Levantamento das Categorias para cada um dos sujeitos participantes.
3. Categorização das entrevistas de cada uma das mães, de cada um dos profissionais da saúde e de cada um dos profissionais da educação Brasil.
4. Organização das Grades das categorizações das mães.
5. Organização das Grades das categorizações dos profissionais da saúde Brasil.
6. Organização das Grades das categorizações dos profissionais da educação Brasil.
7. Conclusões.

2.4.2. Discussão sobre os dados

Os dados analisados mostraram que as mães procuraram os profissionais da saúde e da educação, basicamente, para terem esclarecimentos sobre o que ocorria com seu(sua) filho(a). Deparavam-se com uma série de encaminhamentos e diagnósticos, por vezes, tardios. Além disso, as mães sentiam-se muito perdidas para orientar o filho e encontrar o melhor lugar para ele estudar. Clamavam pela falta de apoio, afirmando que faltava bastante coisa e havia dificuldade em conseguir beneficio financeiro do governo para os filhos, por ser muito burocrático e ninguém informava direito. A voz das mães era uma lutadora solitária; os médicos não auxiliavam; o benefício conseguido, por vezes, era só o da carteirinha do INSS de R$300,00, usado para

sobreviver. A resposta predominante das mães era negativa quanto a ter sido atendida em suas necessidades por profissionais da saúde e educação. As mães entrevistadas apontaram necessidades básicas quanto a recursos materiais e financeiros; as que trabalhavam recebiam pouco mais que o salário mínimo, outras não podiam trabalhar para cuidar do(a) filho(a) e afirmavam que o tratamento era muito caro e não era totalmente gratuito. Necessitavam de: remédios, fraldas, recursos financeiros, brinquedos. Metade das mães respondeu que tinha condições físicas e de saúde para cuidar do filho(a), embora temesse ficar doente e não ter quem o(a) atendesse.

As mães citaram vários profissionais que haviam feito o diagnóstico. Tratando-se de crianças com deficiências múltiplas mais de um profissional foi citado para cada criança: seis mães referiram-se ao oftalmologista; cinco ao neurologista; três ao pediatra; uma a um obstetra; uma não especificou e disse vários. Quanto aos esclarecimentos sobre a deficiência as mães afirmaram que os médicos não explicaram, ou explicaram pouco, ficando a mãe sem compreender o que o filho(a) tinha. Não souberam dar a notícia, deixando a mãe triste, chateada. revoltada, chocada, sem chão, perdida com muitas dúvidas, frente as respostas do tipo: microcefalia; iria vegetar na cama; seria sempre bebe; má formação no cérebro, não iria andar e demoraria a falar ou nunca falaria; havia nascido com todas as deficiências; a geneticista disse que foi algo no parto; deveria continuar com o medicamento para evitar convulsão; os oftalmologistas informavam que a visão não tinha cura; falando sobre glaucoma, sobre miopia e sobre cegueira. Mais da metade das mães entrevistadas afirmou que nunca se sentiu esclarecida e orientada pelos médicos, pois as orientações eram vagas. As mães também afirmaram que as orientações recebidas vieram de profissionais de outras áreas e de instituições especializadas ou de setor especializado como o de Oftalmologia do Hospital das Clínicas de São Paulo. Algumas mães asseguraram que foram aprendendo muito sozinhas. À pergunta se o tratamento tinha sido eficiente, sete das dez mães responderam que faltava muito, precisariam ter sido mais esclarecidas em como lidar com o filho, e com as dificuldades da criança. A análise das respostas das mães evidenciou a ausência de um plano de atendimento e de trabalho em equipe: seis mães explicitaram que o atendimento ocorria individualmente pelos profissionais;

três mães esclareceram que os médicos atendiam conjuntamente com estudantes que mudavam todo tempo; a psicóloga atendia sozinha e a professora só com ajuda de funcionários da escola.

A análise das respostas dos pediatras consultados explicitou que seu atendimento nos postos de saúde e nos hospitais eram restritos a esclarecer dúvidas das intercorrências e da deficiência. Cabia-lhes encaminhar para setores especializados e atender com rapidez. A prioridade no atendimento a uma criança com deficiências múltiplas não era da responsabilidade do hospital, cabendo a este tão somente resolver o problema da intercorrência (se a criança tinha um resfriado, ou febre, problemas orgânicos de deglutição e de eliminação de urina). Cabia-lhes orientar a família para que ocorresse uma aceitação da deficiência. À pergunta sobre o que achavam desse atendimento, assinalaram que atendia a intercorrência imediata, mas a médio e longo prazo, não muito. Um dos médicos afirmou que achava bom dentro do que o governo dava, do que o hospital podia. Afirmaram que 90% das vezes quem acompanha a criança à consulta era a mãe. Reiteraram que as mães não recebiam o atendimento necessário, ao afirmarem que não podiam dar um melhor atendimento, devido à falta de apoio da prefeitura, das instituições e de outros profissionais da área médica; haveria para isso necessidade de interligação e comunicação entre hospitais e grupos de atendimento, a fim de estabelecerem uma ponte entre todos.

A análise das respostas de profissionais das escolas onde há crianças com deficiências múltiplas evidenciou que estas eram encaminhadas por indicação da coordenadoria de ensino, de médicos, de outras instituições e por iniciativa das próprias mães. O atendimento era feito pela professora da sala de recursos para crianças com deficiência visual e pela professora da sala regular, ou pela professora da sala de recursos e a coordenação. Não havia propostas específicas para a criança com deficiências múltiplas, nem pessoas preparadas para isso. O atendimento restringia-se à procura de melhores espaços físicos e materiais didáticos e de instruir pais a alimentarem os filhos ou buscarem ajuda para tal em parceria com a comunidade. As respostas para justificar o porque dar continuidade ao fato da escola ter criança com deficiências múltiplas eram diversificadas: não ter para onde encaminhá-la; a criança ter estrutura para ser estimulada e aprender; a criança ser atendida em instituição especializada.

As respostas das professoras reiteraram o que as mães haviam apontado quanto às dificuldades para o atendimento à criança com deficiências múltiplas, e acrescentaram outros problemas que enfrentavam na escola: falta de capacitação dos profissionais da escola; poucas instituições para atendimento; pais não entenderem os limites e potenciais da criança; falta de apoio do governo; alunos não corresponderem às expectativas; distância das escolas e das casas das crianças; planejamento inadequado; professor sem suporte emocional; má alimentação das crianças.

Os dados apontados pelos profissionais da saúde e da escola reiteraram a precariedade dos serviços públicos oferecidos à criança com deficiências múltiplas. As mães tinham uma luta solitária para que o filho(a) conseguisse viver em sociedade, procuravam prepará-lo para suprir seus cuidados pessoais de forma autônoma, estudar, trabalhar; adaptar-se às pessoas de fora de casa e ficar calmo para que pudesse sair com ela para os atendimentos necessários. No entanto as mães persistiam e se esforçavam para que o filho(a) ficasse melhor, participando ativamente do que ocorria com sua criança: seis das dez entrevistadas afirmaram que sempre acompanhavam a vida escolar, indo a reuniões de pais, de professores e de profissionais. Uma das mães afirmou que os médicos davam remédios além do necessário, o que questionava e se julgasse necessário amenizava a dose; se achasse que não era adequado expunha sua opinião. Desenvolviam uma luta solitária, pois conforme declararam pouca contribuíam os pais, cujas atitudes embora variadas eram de ausência: havia o pai que rejeitou a filha e depois aceitou a situação; o pai que não rejeitava, até o visitava, mas não se interessava por nada que ocorria com o filho; o pai (de mãe não casada) que nunca apareceu; o pai que acreditava que o filho era normal e não percebia nenhuma deficiência no filho.

A precariedade da situação de atendimento à criança com deficiências múltiplas tornava-se ainda mais traumatizante devido a dificuldades financeiras das mães sujeitos desta pesquisa, evidenciada em suas variadas verbalizações a esse respeito: deprimia-se pela falta de atendimento e de não receber nenhuma ajuda dos governantes, e nem da sociedade; o posto nem sempre dava os remédios, ganhava um e comprava outro, segundo uma das mães “os médicos dizem que é gratuito, mas não é*”;* trabalhava para cuidar do filho, mas faltavam

recursos; dispunha apenas da aposentadoria da filha com deficiências, (benefício de R$300,00) e auxilio gás (R$ 80,00) para sustentar seis pessoas; expectativas de que os atendimentos fossem realmente gratuitos, que aumentasse o salário família e que as instituições não demorassem tanto para atender.

Os profissionais da saúde e da educação reafirmavam a precariedade do atendimento ao manifestar insatisfação com o atendimento realizado. Os médicos afirmaram sentirem-se frustrados por não poderem dar um melhor atendimento. Para um atendimento melhor seria necessário comunicação entre profissionais. As professoras afirmaram que o atendimento não correspondia às expectativas e era pouco se comparado com outros países.

Esses dados analisados evidenciaram que as perguntas e dúvidas que levavam as mães a procurar os profissionais da saúde e da educação não eram respondidas. Reiteraram, assim, o que outras pesquisas (Masini, 1994/ Masini & Amiralian, 1998; Masini, 2000; 2002) haviam já registrado: os lamentos de pais sobre a ausência ou impropriedade de informações a respeito da deficiência de seus filhos, bem como de orientação para lidar com a criança com deficiência. O clamor das mães - sobre a falta de apoio psicológico e material para lidar com o(a) filho(a) e as dificuldades em conseguir, atendimento médico e educacional do governo - foi reiterado por profissionais da saúde e da educação. A análise dos depoimentos das mães e dos profissionais deixou claro a ausência de condições institucionais públicas para o atendimento de crianças com deficiências múltiplas incluindo deficiência visual.

As respostas indicaram que de um lado as mães reconheciam e consideravam essencial o atendimento às questões de saúde, porém sentiam-se pouco esclarecidas sobre a criança e sua deficiência e sem orientação para seu desenvolvimento e educação. Somente em Instituições especializadas encontraram resposta ao que buscavam: *na APAE –cuidam e dão orientações quanto aos cuidados; na LARAMARA recebeu orientações sobre cuidados e material impresso sobre a deficiência visual;* receberam o que esperavam *apenas no Hospital São Paulo e Ahimsa*.

2.5. Reflexões sobre os dados

Fica evidenciado nesta investigação que tanto as crianças com deficiências múltiplas incluindo deficiência visual, como as respectivas

famílias encontram-se carentes de serviços organizados que providenciem respostas adequadas às suas necessidades. A criança não é vista ainda como uma criança com necessidades educativas a que o sistema tem obrigação de responder, e a família não é considerada como um sistema em risco de desequilíbrio social, emocional, psicológico e econômico, a que o sistema deve também responder.

O maior problema parece ser a falta de conscientização de que estas famílias têm carências que requerem cooperação de serviços, interações entre técnicos e apoio continuado. Isso assinala, por outro lado, desconsideração ou desconhecimento de estudos (DUNST; TRIVETTE; DEAL, 1988) que salientam a importância dos profissionais no desenvolvimento de sentimentos de competência das famílias e na promoção da auto-estima e autoconfiança que permita uma abordagem positiva da criança com deficiência.

A ansiedade das mães para saber o que é a deficiência e a ausência de resposta às suas dúvidas de como lidar com a criança e a falta de esclarecimentos a respeito, não estará propiciando condições apropriadas para uma relação tranqüila com o bebê, de acordo com Winnicott (1975) uma presença próxima e afetiva, manifestando assim como ele existe (seu eu ou *self*) para ela. Essas relações iniciais que imprimem na criança a impressão de ser acolhida e de pertencer a alguém não constituem modelo de relação para a criança.

Há necessidade de assistência precoce e contínua envolvendo apoio psicológico para que a mãe tenha disponibilidade para estabelecer uma relação próxima com seu bebê e para enfrentar o que é desconhecido; necessita do assessoramento de profissionais competentes que forneçam informações e orientação adequadas e específicas apropriadas sobre as condições físicas de sua criança. É importante que os pais recebam esclarecimentos sobre as implicações para o desenvolvimento de seu bebê e os encaminhamentos apropriados, referentes a recursos de saúde, educação e bem-estar que atendam às necessidades específicas individuais envolvidas.

A falta de conscientização reiterou o que enfatizou Buscaglia (1993) quanto à necessidade do profissional da área de assistência (médicos, psicólogos, orientadores educadores, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psiquiatras) precisar

estar ciente da desesperada necessidade que têm os deficientes e suas famílias por uma orientação eficiente e saudável, calcada na realidade.

Os dados da investigação enfatizaram a urgência de formar profissionais que conheçam as especificidades das deficiências e que sejam preparados psicologicamente para aproximarem-se da pessoa com deficiência e conhecê-la na sua singularidade, desvelando suas possibilidades, delineando seus limites, enfrentando-os, buscando caminhos possíveis, entrando em contato com suas angústias, desejos e necessidades. Profissionais que estejam formados e, assim, tenham condições de entrar em contato com a família para informá-la adequadamente e orientá-la; profissionais da educação e da saúde que tenham conhecimentos das pesquisas e trabalhos de autoridades na área e já investigaram e registraram: sobre a aceitação da própria deficiência; sobre a baixa auto-estima que provêem de ter como grupo de referência aqueles que não têm deficiência (Cook & Clampert, 1981); da elevada auto-estima das crianças quando têm uma relação mais sólida com os pais, que as aceitam como são e com carinho (Coopersth & Feldman, 1974).

Resultados e impactos esperados

A análise dos dados da investigação propiciou a equipe da pesquisa os impactos esperados, conforme arrolados a seguir. É expectativa desta equipe que a disseminação dos dados em eventos e publicações, também, propicie o mesmo aos que não participaram diretamente desta pesquisa.

Ir às raízes da questão envolvida na proposta da EDUCAÇÃO PARA TODOS, que constitui tema nacional e internacional e aos alicerces da INCLUSÃO SOCIAL de pessoas com deficiência.

Propiciar aos profissionais da saúde e educação uma reflexão sobre suas concepções a respeito da deficiência, seus sentimentos em relação à pessoa deficiente, suas ações junto a ela e às famílias.

Fornecer relatos sobre as experiências das mães e análise apropriada que propiciem aos profissionais: retomada do emaranhado de sentimentos, de crenças, de desconhecimentos e conflitos para auto-análise sobre a própria ação e se está de acordo com as próprias concepções.

Levar os profissionais da saúde a refletirem se seus atendimentos e orientações de mães de crianças com deficiências múltiplas estão

direcionados para o sentido de vida e desenvolvimento dessa criança, ou para uma outra perspectiva a ser identificada; se está contribuindo para o fortalecimento do autoconceito positivo, autoconfiança e auto-estima dessa pessoa e da família, propiciando condições para seu desenvolvimento.

Comentários finais

Esta investigação propôs-se a registrar e sistematizar dados para analisar as perguntas e dúvidas que levavam as mães de crianças com deficiências múltiplas incluindo a deficiência visual procurarem os profissionais da saúde e educação; se as informações, atendimentos e orientações dos profissionais às mães de crianças com deficiências múltiplas respondiam às necessidades.

Os dados do Brasil mostraram a ausência de apoio social. Os dados não indicaram apoios financeiros.

Ficou evidenciada a necessidade de desenvolver e coordenar serviços que apóiem as famílias quer psicológica e socialmente, quer com serviços educativos e financeiros. Há poucas instituições e conseqüentemente dificuldades para conseguir atendimento. As conseqüências desta situação são graves, refletindo uma incompetência de serviços que não se justifica apenas por dificuldades econômicas.

O lugar das pessoas com deficiências graves na sociedade tem quer ser, questionado. Não há qualquer referência a necessidades específicas destas crianças a que a educação tenha que dar resposta (ex. inclusão familiar, participação na sociedade, preparação para desenvolver alguma ocupação no futuro, etc). A escola parece não ver isso ainda como algo que seja da sua competência e que signifique possibilidade de educação de pessoas com deficiências múltiplas.

Os dados mostraram precariedades psicológicas, sociais, de conhecimento e financeiras das mães, para que elas possam desenvolver uma relação com a criança deficiente aceitando-a como é e com carinho; mostraram a precariedade de conhecimentos dos profissionais da saúde e educação e a necessidade de formação apropriada bem como de uma reflexão sobre suas concepções a respeito da deficiência, seus sentimentos em relação à pessoa deficiente, suas ações junto a ela e às famílias.

A análise dos depoimentos das mães e dos profissionais evidenciou que ao lado do emaranhado de sentimentos, de crenças, de

desconhecimentos e conflitos envolvidos nas próprias ações e concepções, de cada um dos sujeitos da investigação há uma problemática social imbricada nas estruturas institucionais públicas. Para que a proposta de Educação para Todos e Inclusão Social passe do ideal para o viável, é indispensável que se trabalhe a constituição psicológica e a formação apropriada dos que compõem os Alicerces da Inclusão.

Notas

APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) *Guia para implantação de um programa de pais – apoio. São Paulo: s.d.*

BONE, M. AND MELTZER, H. (1989) *OFCS Survey of Disabilities in Great Britain, Report 3: The Prevalence of Disability Among Children. Office of Population Censuses and Surveys*. London: HMSO.

BOWLBY, J. -*Formação e rompimento dos laços afetivos*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais – um desafio ao aconselhamento.* Tradução de Rangel Mendes . Rio de Janeiro: Record, 1993 (original em inglês, 1983).

CLUNIES-ROSS, L. Where all the children gone? An analysis of new statistical data on visual impairments amongst children in England, Scotland and Wales, *The British Journal of Visual Impairments*, 15(2), 48-53. 1997.

COOK & CLAMPERT, D. The development of self – concept in blind children. V*isual impairment and blindness,* 6: 223-238.

COOPERSMITH, S. & FELDMAN, R. Foresting a positive self concept and high self–esteem in the classroom in COOP, R.H. & WHITE, K. *Psychological concepts in the classroom.* New York: Harper, 1974

DUNST, C., TRIVETTE, C., & DEAL, A. Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice. Cambridge, MA: Brookline Books. 1988.

GATES, C. F.Survey of multiply handicapped, visually impaired children in the Rocky Mountain/Great Plains region, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, November 1985, 385-391.

GRIFFITHS, J. AND BEST, T. *Survey of Visually Impaired Children in Schools for Children with severe Learning difficulties*. Shrewsbury: RNIB Condover Hall School. 1995.

ICEVI (The International Council for the Education of People with Visual Impairment*. Second Workshop on Training of Teachers of the Visually Impaired in Europe.* Bratislava, Slovak Republic, 23-27 September 1999.

MASINI, E.F.S. (coordenadora) ALMEIDA,T.L.;DEL GUERRA, A.;DIETRICH, C. L.; GIACOMINI, L.; ROSA, D *O Aspecto Pedagógico - O Ato de Aprender e os Problemas de Aprendizagem da Criança Deficiente Visual, em um Modelo para a Aprendizagem Integral* . Pesquisa realizada no Laboratório Interunidades de Estudos sobre as Deficiências (LIDE), no Instituo de Psicologia da USP CNPq 2000/ 2001 (relatório final fev. 2002a).

MASINI, E.F.S. (org.) Do Sentido...pelos Sentidos...para o Sentido – sentidos das pessoas com deficiências sensoriais, Niterói& São Paulo: Intertexto & Vetor, 2002b

MASINI, E.F.S.(coordenadora) CARVALHO, T.; GUIMARÃES, V.; GIACOMINI, L.; ROSA, D. *O Aspecto Pedagógico: em um modelo de atendimento integral à Criança Deficiente Visual com Problemas de Aprendizagem.* Pesquisa realizada no Laboratório Interunidades de Estudos sobre as Deficiências (LIDE), no Instituo de Psicologia da USP e financiada pelo CNPq 1998/ 1999 (relatório final fev. 2000).

MASINI, E.F.S. (coordenadora) AMIRALIAM, M. L; VEITZMAN. S; BASTOS, A. L.; CARVALHO, T.; GUIMARÃES, V. OKA, C. GIACOMINI, L.; ROSA, D. *Análise da intervenção especializada no Centro Dra Eva Lindstead* financiada pelo CNPq 1996/ 1997 (relatório final fev. 1998).

MASINI, E.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: Orientando professores especializados.* Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência Brasília: CORDE. 1994.

MERLEAU – PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção.* (Tradução R. di Piero,) São Paulo: Freitas Bastos, 1971. (Originalmente publicado em francês em 1945).

OCHAITA, E. Una aplicación de la teoria piagetiana al estudio del conocimiento espacial en los niños ciegos *Revista Infancia y Aprendizage***,** n.25: 81 – 104 Madrid: Universidade Autônoma, 1984

RYNDAK D., DOWNING, J., JACQUELINE, L., & MORRISON, A. Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. In *Foundations of inclusive education: A compendium of articles on effective strategies to achieve inclusive education* (pp. 40-50). Baltimore, MD: TASH. 1995.

SACKS, 0.*Ver e Não ver* in *Um antropólogo em Marte* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALOMON, S. *Deficiente visual –um novo sentido de vida –proposta- psicopedagógica para ampliação da visão reduzida* São Paulo LTr, 2000

THOMSON, G. O. B., BUDGE, A., BUULTJENS, M. AND LEE, M. *Meeting the Special Education Needs of the Visually Impaired: The Process of Decision Making*. Edinburgh: University of Edinburgh. 1985.

TURNBULL, A. P., & TURNBULL, H. R. *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership* (Second ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Co. 1990.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 2, The fundamentals of Defectology.* Eds. R.W. Rieber & A.S. Carton, trans. J.E. Know & C.B. Stevens. New York: Platinium 1993.

WALKER, E., TOBIN, M. AND MCKENNELL, A. *Blind and Partially Sighted Children in Britain: the RNIB Survey, Volume 2.* London: HMSO. 1992

WARE, J. EVANS, P. Interactions between profoundly disabled pupils in a special care class. In J. Berg and J de Jong (Eds*) Science and Service in Mental Retardation*. London, Methuen 1986.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. (Tradução : J. de Aguiar Abreu e V. Nobre) Rio de Janeiro: Imago, 1975 (Obra original em inglês, 1971)

Silvia Laura Vargas López[211]
Ermila Luna Vara[212]

LA EVALUACIÓN, PROCESO FUNDAMENTAL EN LA INTERVENCIÓN TEMPRANA

Resumen

La intervención temprana es una de las acciones a la que debía darse gran importancia, pues se trata de trabajar con la población infantil que ha nacido con alguna discapacidad o que en los primeros días o meses de vida ha sufrido algún traumatismo o enfermedad que les pone en riesgo. Se trata de una actividad encaminada a potenciar las posibilidades de los niños que llegan a recibir atención. Por desgracia en nuestro país se trata de un servicio poco conocido pues existen pocas acciones encaminadas a la prevención.

Una tarea fundamental en este nivel es el de la evaluación, dicho concepto es discutido desde varios puntos de vista y diferentes marcos referenciales, en el presente trabajo se considera desde lo que marca la institución, pero se aborda la importancia de rebasar sus limitaciones, no debe tratarse de un mero trámite burocrático donde tengamos sólo resultados estadísticos, se trata de una actividad que nos permitirá ver a ese niño desde otra óptica desde una concepción donde el sujeto se construye a partir de las interacciones con los otros, como el reflejo y deseo de los otros en este caso de las primeras personas que le rodean.

Para tal efecto se parte de la actividad de evaluación en un Centro de Atención Múltiple (CAM 13) ubicado en la ciudad de Cuernavaca Morelos, México; se toma en consideración la información que arrojan

211 Psicóloga, Maestría en EE, Doctorado en Desarrollo psicológico. Psicóloga del CAM de Intervención temprana en Morelos. Docente de la Facultad de Psicología de la UAEM. Miembro fundador de la RIIE.

212 Psicóloga, Maestría en EE, Doctorado en Desarrollo psicológico. Coordinadora de la Mesa Técnica del Depto de EE en Morelos. Docente de la Facultad de Psicología de la UAEM. Miembro fundador de la RIIE.

cuatro ciclos escolares, donde se va a centrar la importancia en el significado que esta tarea va a tener tanto en el grupo de profesionales que conforman el CAM 13 así como para los padres de cada uno de los niños evaluados.

La intervención en edades tempranas es de gran beneficio para el niño que la recibe, para la familia y para el estado. Para el niño quien es el beneficiario directo se ve reflejada en sus avances motores, cognitivos y afectivos; la familia encuentra un beneficio en esta intervención cuando sabe que no está sola en esta tarea, cuando un grupo de profesionistas trabaja de manera conjunta con ella, esto trae consigo que disminuya su nivel de ansiedad y le permita ver a su hijo o hija de otra manera; un grupo de profesionistas que se encarga de trabajar con ellos la pérdida que han sufrido; finalmente para el estado ha de resultar beneficioso por el hecho de designar recursos en un periodo establecido, pero no va atener que hacerlo a lo largo de una vida, pues el chico que es atendido desde este momento va a tener mayor posibilidad de ser independiente y por tanto recibir una educación regular.

Introducción

La intervención temprana pude definirse de muy diversas maneras desde diferentes perspectivas, según el libro “Blanco de la Atención Temprana” (2000): es el “conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 -6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar”

Según Shonkoff y Meisels (2000): “consiste en los servicios multidisciplinares proporcionados a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años, con el fin de promover la salud del niño y su bienestar, aumentar sus competencias emergentes, minimizar los retrasos evolutivos, remediar las discapacidades existentes o emergentes, prevenir el deterioro funcional, y promover la paternidad adaptativa y el buen funcionamiento de toda la familia. Estas metas se cumplirán cuando se proporcionen a los niños servicios evolutivos, educativos y terapéuticos individualizados, junto con un apoyo planificado para sus familias.”

Lo importante no es la definición en sí, sino comprender que las acciones de la intervención temprana se deben dirigir hacia el desarrollo integral de los niños, que se hace en los primeros años de la vida, y que no se realiza solamente con el niño sino que comprende una serie de actividades donde la familia, prioritariamente los padres, deben estar involucrados, para lograr los objetivos planteados.

La intervención temprana involucra aspectos del desarrollo físico, psicomotor, cognitivo, del lenguaje y comunicación, afectivo, etc. Todos los ámbitos del desarrollo se atienden con una visión global y general, el niño es un ser único e integrado y no debe verse nunca como la suma de sus partes.

Es indiscutible que un niño con discapacidad no es lo esperado en ninguna familia, por lo que moviliza muchos aspectos dinámicos de la misma, como las funciones más constituyentes: la materna y la paterna. Los padres se enfrentan a sus propios temores de incompletud con la diferencia del niño manifestada en la discapacidad. La sociedad aún no tiene una actitud positiva hacia los sujetos con discapacidad, lo que hace más difícil a la familia asumir al niño con discapacidad dentro de las funciones mismas del grupo familiar con una actitud positiva. Los padres no logran de manera fácil asumir las dificultades que tiene su hijo, pero en ocasiones les es más difícil aún asumir las posibilidades, pues queda su mirada fija en lo que no se puede, y no en lo que se ES.

En palabras de Levin (2008) “a los niños del otro espejo generalmente se los clasifica, tipifica, selecciona e institucionaliza en prácticas terapéuticas, clínicas y educativas especiales de acuerdo con pautas, pronósticos y diagnósticos que estigmatizan la estructuración subjetiva y el desarrollo”. Esto es que en la búsqueda de los diagnósticos exactos, los pronósticos, la guía para la intervención, el sujeto se pierde y nos quedamos con la suma de las etiquetas en donde el niño ya no es un niño sino solamente un diagnóstico: síndrome de west, atrofia subcortical, malformación de los espacios intracraneanos, poroencefalia, hidrocefalia, etc, etc. Y atrás de esa etiqueta no logra verse a Axel, a Danae, a Evelin, a Brenda, a Iván. Todos quedan muy lejos de lo afectivo, de lo personal, de lo subjetivo, ninguno tiene un lugar más que en el diagnóstico mismo.

Entonces, ¿por qué escribir sobre la evaluación?, si aseveramos que estigmatiza, desubjetiviza, y clasifica, para qué sentarnos a trabajar,

reflexionar y compartir la experiencia de la evaluación como parte de la intervención temprana.

Precisamente para darle un giro a la práctica evaluativa, para no verla sólo en el contexto de la etiquetación o la medición de ciertas habilidades, sino porque es necesario cambiar la visión generalizada, y entender que la evaluación no es solamente un proceso inicial en la intervención, sino que puede ser parte integral de la intervención misma.

Si se evalúa con el objetivo de asignarle al niño un número, un rango, un porcentaje por sí solo, no tiene ningún sentido. Sin embargo, si ese rango, porcentaje o número que se va a obtener se le da un sentido global de las habilidades de lo que sí hace el niño, de lo que sí logra conmigo y a través de mí. Esto ya empieza a tener sentido. Si la evaluación no es solamente el punto inicial de un proceso, sino que es una etapa más de la intervención que se repite en diferentes momentos para poder ajustar los programas de trabajo, para poder ajustar las sugerencias técnicas a los padres, si permite darle un tiempo de calidad al padre y a la madre para que hablen de lo que ellos ven de proceso en su hijo, de los cambios (positivos o negativos) que ellos van percibiendo durante la intervención. Entonces la evaluación tiene sentido. Si permite conocer al niño a mayor profundidad, en el detalle de la escala, no para obtener solamente un número, sino para comparar sus acciones, habilidades y destrezas que se van observando día a día, entonces la evaluación se está utilizando de una manera positiva.

Llega un momento en el proceso de intervención que el proceso de evaluación ya no es indispensable, que la medición es algo extra, que no se requiere para seguir ajustando las acciones que se realizan con el niño o la niña, pero hay otros momentos en que la evaluación es fundamental para la toma de decisiones del equipo interdisciplinario que trabaja con Ana, con Raúl, con Marco, con Liz. Con cada uno de ellos en sus diferentes procesos de desarrollo.

Piaget y otros autores (en Flehmig, 1988) señalan reiteradamente que *el desarrollo intelectual del lactante y del niño durante los primeros 18 meses depende de la capacidad de moverse normalmente*. El desarrollo motriz normal, por su parte repercute sobre el medio ambiente estimulándolo a reaccionar de manera adecuada. Por ello en los primeros días de vida del niño, en los hospitales llevan a cabo evaluaciones para conocer en qué condiciones se encuentran los niños.

Estas evaluaciones incluyen un examen neurológico y una valoración de la conducta, que en la mayoría de las ocasiones se realiza con alguna escala de desarrollo (Brazelton, Gesell, Uzgiris y Hunt, etc).

En México este tipo de evaluación de seguimiento en los hospitales o centros de salud no siempre se realiza como debería; lo que genera que los niños lleguen tardíamente a los centros de intervención temprana. Así, pueden encontrarse niños que inician su atención hasta los 2 ó 3 años, y en algunos casos hasta mucho después.

Una evaluación inicial es fundamental pero como hemos comentado anteriormente no puede ser la única. Debe ser un proceso constante y permanente, que permita valorar las acciones realizadas y planear las acciones a realizar durante toda intervención.

La intervención temprana en el país se realiza en diferentes servicios, uno de los cuales es el Centro de Atención Múltiple de Educación Especial, que de acuerdo al documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), es considerado un servicio escolarizado, tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje. El servicio escolarizado ofrece sus servicios en *cuatro momentos formativos*:[213] Educación inicial, Educación preescolar, Educación primaria y Formación para el trabajo.

El presente trabajo es resultado de la experiencia en el CAM 13 de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. El cual se ha caracterizado por ser un centro que atiende prioritariamente el nivel de Intervención Temprana.

En el CAM 13 los niños deben ser evaluados cuando ingresan al centro. El proceso de evaluación involucra diferentes actividades, momentos y actores: la entrevista a los padres, la observación del niño en las diferentes actividades, la observación del niño y la madre (o el cuidador responsable del niño mientras está en el Centro) en las actividades

213 Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. 2006.

conjuntas, la observación del niño en su momento de alimentación, cuando se duermen, y en algunas actividades generales de la escuela (honores a la bandera, algunas actividades de tipo escolar como la celebración del aniversario de la independencia, etc.)

Esta evaluación inicial debe permitir conocer al niño, no por el número del cociente obtenido en su desarrollo, sino por un análisis más pausado y profundo del niño en los diferentes ambientes. ¿Cómo está y qué hace el niño o la niña en el salón de terapia física?, ¿qué hace en su salón? ¿Cómo es su ánimo cuando llega a la escuela? Y, ¿cómo cuando está en su casa? Nos debe permitir, en una palabra, CONOCER al niño. En una palabra, la evaluación debe utilizarse desde un enfoque ecológico.

La Educación Inicial, como momento formativo, se encarga de la atención de los niños desde los 45 días de nacido hasta los 4 años, previo a la entrada a preescolar. Para los servicios de Educación Especial el documento de orientaciones amplía un año más de edad para la atención de los alumnos en este momento formativo en los CAM. Tiene dos niveles: lactantes y maternal.

En el CAM 13 el grupo de Lactantes está conformado por los niños cuyas edades están desde el nacimiento hasta los dos años seis meses. Según el Programa de Educación Inicial, los rasgos más distintivos de estos niños son el desarrollo psicomotriz, el inicio de la representación mental y el lenguaje. Áreas que se trabajan de manera específica con todos los niños atendidos en este grupo. Sin embargo, en el CAM los niños con las diferentes discapacidades permanecerán en el grupo de lactantes hasta que cumplan los 2 años 6 meses, si algún niño adquiere las habilidades y los objetivos propuestos para este grupo podrán pasar a Maternal aún sin cumplir los dos años 6 meses, y/o intentar integrarlos a un centro de educación regular considerando sus características individuales y sus habilidades.

No hay que olvidar que la Educación Inicial en Educación Especial realiza actividades de prevención en niños afectados no tan severamente, para poder potencializar sus habilidades con el fin de una plena integración educativa y social en su contexto personal. Por lo que algunos de los niños solamente están en lactantes y posteriormente se integran a algún centro escolar de educación regular.

En tanto el grupo de Maternal, según el documento de Orientaciones Generales[214] especifica que en los servicios escolarizados la educación inicial comprende hasta los 5 años de edad, y por ello en el CAM este nivel atiende a los niños de los 2 años 6 meses a los 5 años, ampliando un año el rango del programa de educación regular.

Para el programa de Educación Inicial la formación de la autonomía, iniciativa y espontaneidad del niño son los puntos centrales a trabajar con el niño en el grupo de maternal, objetivos que son idénticos dentro del CAM.

En el aula la evaluación debe ser un proceso continuo, tal como se propone tanto el programa de Educación Inicial como en el documento de Orientaciones Generales:

> La evaluación en el contexto de la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad múltiple o a trastornos específicos del desarrollo, debe entenderse como un proceso que sirve para ajustar, reorientar y mejorar el trabajo que se realiza. Las acciones de evaluación nos permiten conocer el comportamiento e impacto del servicio.
>
> Por ello, se evalúan cada una de las acciones realizadas y se determina el tipo de seguimiento que se dará al trabajo para valorar la calidad y el impacto del servicio ofrecido.[215]

Por ello la evaluación tal como propone el programa de Educación Inicial será permanente, y tendrá tres momentos más acotados, al inicio, intermedio y final.

La evaluación en ambos grupos se realiza de manera interactiva, además que la intervención la realizan los padres directamente con el apoyo y guía de las maestras, esto es, los padres (o en su defecto algún cuidador adulto) acuden en los horarios de atención de los alumnos. Como ya mencionamos al inicio del documento la intervención temprana no se dirige solamente a los niños, sino que es fundamental para el logro de objetivos que los padres sean parte de la intervención.

Método

Población

El Centro de Atención Múltiple 13 de la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, atiende aproximadamente a 120 alumnos por ciclo escolar, se atiende

214 Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. SEP, 2006, p. 68

215 Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, p. 102

a niños con diferentes discapacidades, de edades desde recién nacidos hasta los 20 años. De los cuales el 35% corresponden al nivel de educación inicial (en los grupos de lactantes y maternales). Asisten de varios municipios cercanos a Cuernavaca: Temixco, Jiutepec, Emiliano Zapata, Huitzilac y Tepoztlán, prioritariamente. Y en su mayoría provienen de familias de bajos recursos económicos.

Muestra

Para el presente trabajo se consideraron a los alumnos atendidos en el grupo de Lactantes de 4 ciclos escolares: los años 2004 – 2005 al 2007 – 2008. La muestra se conformó con los alumnos evaluados con la prueba de Gesell, dado que por las características propias de los niños, y por la fecha de ingreso en el ciclo escolar (en México los ciclos escolares son del mes de Agosto al de Junio del año siguiente) algunos alumnos de este grupo no están evaluados con la misma prueba o no fueron evaluados en alguno de los ciclos escolares correspondientes, y por ello no se reportarán en este trabajo.

De los niños evaluados, algunos estuvieron en el grupo por dos o tres ciclos escolares consecutivos y se cuentan con los datos se sus evaluaciones consecutivas, por lo que se presenta un análisis comparativo de sus resultados globales.

De esta manera la muestra está conformada de la siguiente manera:

CICLO ESCOLAR 2004 – 2005

NOMBRE	DIAGNÓSTICO	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD
AB ARATZ*	RETRASO PSICOMOTOR	14/02/2003	1 8/12
CFPILAR	INFARTOS CEREBRAL FRONTAL	08/06/2001	4 4/12
CR CRISTINA	PC/SEC. HIPOXIA NEO/CONVULS	24/07/2000	4 4/12
DG JAIME	SX. DOWN	24/04/2003	1 6/12
DM DAVID	RETINOPATIA DEL PREMATURO	23/11/2002	2 7/12
GB VANESSA	CONV/ASFIXIA NEO	07/02/2003	1 8/12
HQ RUBEN O	RETRASO PSICOMOTOR ASFIXIA NEO	13/01/2001	4 6/12
MA SALVADOR	HEMORRAGIA SUBARANOIDEA	13/01/2001	3 0/12
PB JIMENA	EPILEPSIA TONICO PRIMARIA	09/02/2001	3 8/12
RH AXEL	HEMORRAGIA INTRACRANEANA SEC.	10/10/2002	2 7/12
TN ALFREDO	SX.LENNOX-GASTAU/PCI	27/04/2000	5 4/12
SV EMELI	RETRASO PSICOMOTOR	20/02/2003	2 6/12
FL HIROMI	SX. DOWN	08/04/2004	1 1/12

* Para mantener la confidencialidad de los niños sólo se ponen las siglas de sus apellidos y un nombre

CICLO ESCOLAR 2005-2006

NOMBRE	DIAGNÓSTICO	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD
AJ JOSEP	RETRASO PSICOMOTOR	01/06/2003	2 3/12
CF PILAR	INFARTOS CEREBRAL FRONTAL	06/08/2001	4 2/12
CB ISSAU	HIDROCEFALEA C/MENINGOCELE	24/11/2003	2 0/12
CP JESÚS	SEC. DE ASFIXIA Y PREMATUREZ.	24/12/1999	5 9/12
CR CRISTINA	PCI POR ASFIXIA NEONATAL	24/07/2000	5 6/12
FL HIROMI ANAHI	SX. DOWN	08/04/2004	1 0/12
JR GABRIEL	TORTICOLIS MIOGÉNICA	05/05/2004	1 8/12
JV EVELYN	SECUELA ASFIXIA POSTNATAL	22/03/2004	1 6/12
LP IGNACIO	SX. DOWN	26/03/2005	0 7/12
LR ISIDRO	MICROCEFALEA	08/07/2004	1 3/12
OR ANTONIO	SX. WEST	10/01/2005	0 8/12
PM ANA	SX. DOWN	31/10/2004	0 11/12
RM MARCO	SX. DOWN	13/05/2004	1 4/12
RH AXEL	HEMORRAGIA INTRACRANEANA	10/10/2002	3 3/12
SP ALEJANDRO	CRISIS CONVULSIVA SEC. A DAÑO NEUR	07/08/2002	3 6/12
RS ALEXANDRA	RETRASO PSICOMOTOR	23/10/2003	1 11/12

CICLO ESCOLAR 2006-2007

NOMBRE	DIAGNÓSTICO	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD
CB ISSAU	HIDROCEFALEA C MENINGOCELE	24/11/2003	2 11/12
SR MELANY	SEC. ASFIXIA NEONATAL, CRISIS CONV.	27/07/2003	3 9/12
EO MISHEL	SX. DOWN	21/05/2005	1 4/12
FL HIROMI	SX. DOWN	03/04/2004	2 6/12
GO SALVADOR	SX. WEST	07/07/2004	2 3/12
LP IGNACIO	SX. DOWN	26/03/2005	2 1/12
MC ATZAEL	CARDIOPATÍA CONGÉNITA,CRISIS CONV.	27/10/2002	4 6/12
RM MARCO	SX. DOWN	17/05/2004	2 10/12
RH AXEL	SX. LENNOX-GASTAULT	10/10/2002	4 6/12
HB DANAE	MICROCEFALEA,EPILEPSIA, PCI	26/05/2005	1 5/12
PS MARIELA	EPILEPSIA, RETRASO PSICOMOTOR	25/01/2005	2 2/12
LS SANDIVEL	RETRASO PSICOMOTOR	09/06/2003	3 10/12
HC YAIR	EPILEPSIA,ASFIXIA PERINATAL	31/07/2004	2 11/12
MM DIEGO	ATROFIA CORTICAL, RETRASO PSICOMOTOR	08/11/2005	1 7/12
DO EVELYN	RETRASO PSICOMOTOR	21/11/2005	1 7/12

CICLO ESCOLAR 2007-2008

NOMBRE	DIAGNOSTICO	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD
DO EVELYN	RETRASO PSICOMOTOR	21/11/2005	1 11/12
HB DANAE	PCI EPILEPSIA PREMATURA	26/05/2005	2 5/12
MS ELOISA	MICROCEFALEA, PCI	09/06/2004	3 4/12
EO MISHEL	SX. DOWN	21/05/2005	2 4/12
GM PAOLA	SEC. PREMATUREZ, CRISIS CONVULSIVAS	02/06/2006	1 4/12
UA ANTONIO	SX. SOTOS,ATRIFIA CORTICO-PARIETO-TEMPORAL	17/08/2005	2 5/12
RR NEYDI	AGENESIA DEL CUERPO CALLOSO DES-TOCARDÍA	06/07/2006	1 9/12
AA IVÁN	ATROFIA CORTICAL, HIPOACUSIA SEPERF., DÉBIL VISUAL	09/07/2006	1 6/12
GM QUETZALY	SX. DOWN	17/06/2005	2 10/12
SH MONSERRAT	RETRASO PSICOMOTOR	24/01/2007	1 3/12
DR EMMANUEL	ACONDROPLASIA	22/12/2006	1 4/12

Procedimiento

En el momento en que se integran al CAM los niños son evaluados por la médico del Centro, quien aclara el diagnóstico que traen, y los remite con algún especialista si aún no han sido valorados, por ejemplo si el niño presenta crisis convulsivas y todavía no recibe el seguimiento de un neuropediatra.

El proceso de evaluación del área de psicología, que es el interés del presente trabajo inicia cuando la psicóloga realiza la entrevista a padres, la cual es una entrevista semiestructurada, amplia, de escucha, de investigación, donde se abordarán aspectos como: cuándo y cómo inició la problemática del niño o niña, cómo ha sido atendido, qué tipo de tratamientos se le ha realizado. Y constituye también un espacio de escucha importante para que los padres hablen de sus temores, sus expectativas, sus sueños rotos o enteros.

La evaluación del niño en el área de psicología se realiza en diferentes momentos y espacios, se observa al niño en el aula, se anotan sus reacciones ante el nuevo ambiente, los ejercicios que se le realizan, las estimulaciones sensoriales, y las actividades grupales como las de cantos y juegos. De manera conjunta con la maestra se va valorando el proceso de adaptación del niño, y sus habilidades. También se observa al niño en el momento en que la madre o cuidador le da los

alimentos. Otro momento importante es cuando se le realizan los ejercicios en el área de Terapia Física. Cuando se duerme se le observa cómo es su sueño. Dentro de todo este proceso de observación, no se dirige la mirada solamente al niño, sino también a los padres, cabe mencionar que en el 90% de los casos es la madre quien asiste con el niño. El otro 10% lo conforman los padres, la abuela y/o algún otro familiar adulto (tías, hermanas mayores, cuidadores externos a la familia, etc.)

Uno de los pasos es la valoración del desarrollo del niño, en este Centro se realiza con la Escala de Desarrollo de Arnold Gesell, la cual considera 4 áreas: motricidad (gruesa y fina), adaptativa (se refiere al uso de los objetos), lenguaje (que implica todo lo de la comunicación, no solamente la emisión, sino también la comprensión) y la personal-social (que evalúa aspectos de independencia personal e interrelación con el ambiente y los otros).

Dicha evaluación se compara, equipara y complementa con la que realizan la maestra de grupo, la maestra de comunicación, la terapista físico y la doctora. Con toda la información obtenida se realiza el informe de la evaluación psicopedagógica, que es la herramienta fundamental en el proceso de atención según el documento de Orientaciones Generales.

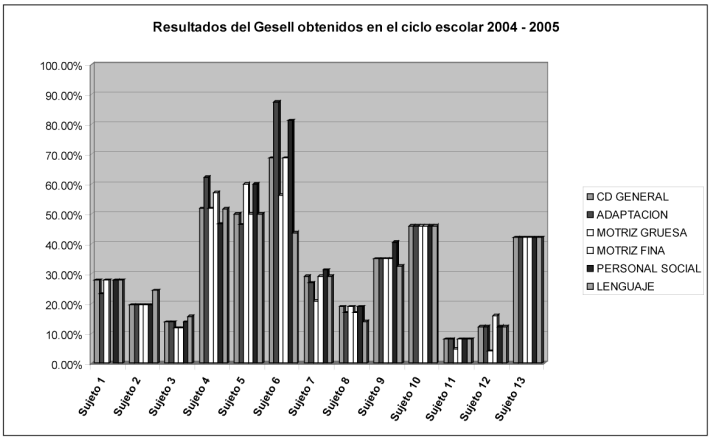
Resultados

Los resultados numéricos que se presentan a continuación son exclusivamente los derivados de la Escala de Gesell, en el análisis que iremos haciendo de ellos se incluirán algunos resultados de los otros momentos evaluativos que se tienen en el CAM (entrevistas, observaciones).

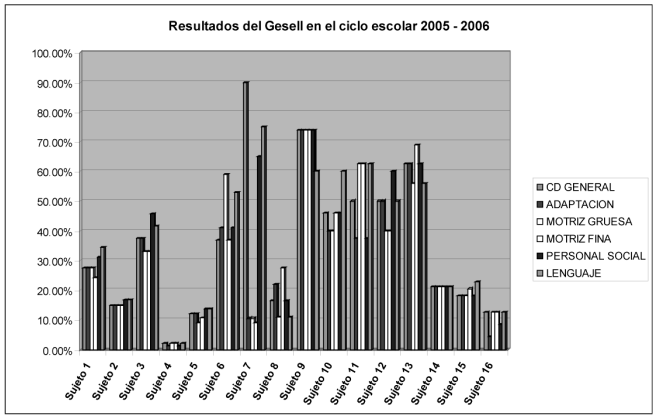
Se trabaja con la Escala de Gesell pues no da un resultado etiquetante, sino que los resultados se obtienen como un porcentaje de lo que hace el niño, comparado con las habilidades que hacen los niños en la edad en la que se está evaluando. Además por contar con 4 diferentes áreas (5 realmente, pues la motriz gruesa se evalúa independiente de la motriz fina) hace que el porcentaje que obtiene el niño no sea una calificación DEL niño, pues pocos son aquellos niños que obtienen un perfil homogéneo en todas las áreas, lo que nos obliga a realizar un análisis detallado de cuáles son aquellas áreas en las que el retraso se ve más marcado y debe intervenirse más enfáticamente.

El objetivo de la Escala no es arrojar un resultado único, sino permitir evaluar las habilidades en cada una de las áreas evaluadas.

A continuación se presentan los resultados de los niños de la muestra, donde se puede observar cómo son mínimos los alumnos que obtienen un perfil homogéneo:



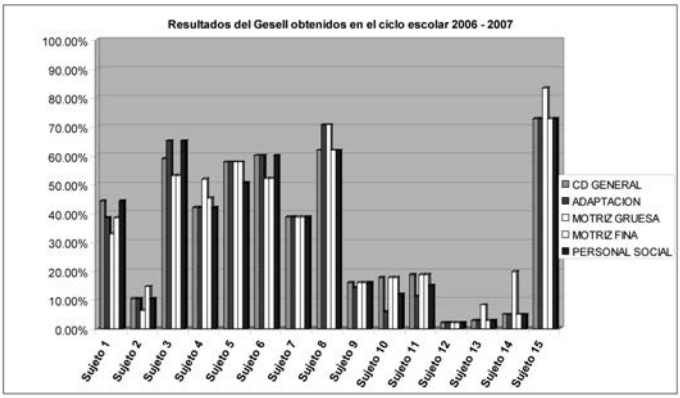
Puede observarse que en este ciclo escolar sólo los sujetos 10 y el 13 obtienen un perfil completamente homogéneo, los sujetos 2 y 9 obtienen resultados homogéneos pero ambos presentan alguna área donde su retraso es menor. El perfil de cada niño no sólo nos ubica en qué tan severo es el retraso con respecto a lo esperado para su edad, sino cuáles son las áreas donde el daño o afectación está siendo más enfático. Esto además, como ya hemos comentado, no es un dato aislado, la entrevista a los padres es fundamental para conocer las habilidades reales del niño. Aunque siempre hay que ser precavidos pues hay padres que por su mismo estado anímico no valoran las habilidades de sus hijos, o por el contrario observan conductas avanzadas donde realmente no se están presentando.



Nuevamente vemos perfiles heterogéneos que nos marcan hacia donde debemos dirigir la intervención. El sujeto 2 del ciclo anterior y de este ciclo es la misma niña, asimismo el sujeto 10 del ciclo pasado y el sujeto 14 de este ciclo es el mismo niño; porcentualmente puede verse una disminución de logros, pero aquí es donde el análisis cualitativo de los datos es fundamental.

¿Los niños no tuvieron avances entre un ciclo escolar y el otro? ¿En lugar de avanzar van retrocediendo? ¿No sirve de nada intervenir con estos dos niños en los que no se observan avances? La respuesta a estas preguntas no es lo obvio. Claro que los niños avanzaron, cuando vamos a las entrevistas el papá de Pilar dice “este año es como si hubiera despertado al fin, desde que salió del hospital no habíamos visto en ella esta actitud tan atenta, nos sigue con la mirada, mueve más sus manos”, el señor está realmente contento con los avances de su hija, al fin ve que la niña va cambiando. Entonces, ¿por qué no hay un avance en la prueba? Es necesario recordar que la prueba sigue comparando a la niña con respecto a los niños de su edad, no la compara consigo misma, y ha pasado un año de una evaluación a otra, así que aunque Pilar ha tenido avances, no son lo suficientes como para alcanzar a sus coetáneos. Al contrario está en más desventaja pues ya cumplió un año más de vida y el avance en sus habilidades ha sido cuantitativamente mínimo. Pero para su familia el avance ha sido “máximo”, ha sido “maravilloso”, la niña del otro lado del espejo ya no es la que salió del Hospital después de que la habían

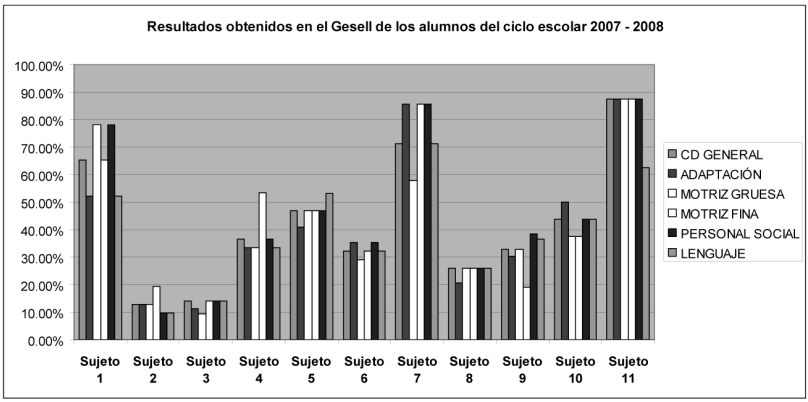
desahuciado varias veces, no es la niña que el padre y la abuela (la madre no soportó la situación y le dejó la niña al padre) creían en cualquier momento podía morir, este ciclo escolar es una niña "¡despierta!" que los sigue con su mirada por su casa, que reacciona a sus voces. Ha despertado, es su "Pili" y va avanzando mucho, mucho, aunque la prueba parece no nos lo dice.



De nueva cuenta encontramos en este ciclo escolar perfiles vivos, que parecen se mueven entre sí, hay áreas más bajitas que otras, hay áreas que sobresalen del cociente general. ¿Qué quiere decir esto? Que el niño: Marco, Axel, Hiromi, Guadalupe, José; cada uno de ellos no responde a un solo patrón para una prueba, no hacen lo que se espera en una sola edad, no responden a una sola etiqueta.

Tenemos a los sujetos 3, 4, 5 y 6 con perfiles cercanos en cuanto a la valoración porcentual, pero si nos detenemos a revisar cada uno, las diferencias entre las áreas son diferentes, los diagnósticos de los niños son diferentes: 2 con Síndrome de Down, uno con síndrome de West, uno con cardiopatía congénita. Cada uno de edades distintas: 1 año 4 meses; 2 años 6 meses, 2 años 3 meses, 2 años 1 mes. Quiere decir esto que se evaluaron con edades clave diferentes, y no significa que porque sus perfiles sean similares porcentualmente ellos hagan cosas similares, pues las habilidades y actividades que se esperan para un niño de 1 4/12 es completamente diferente con respecto a lo que esperamos para el niño de 2 6/12. Todos obtienen un porcentaje similar, pero hacen cosas completamente diferentes. Mishel de 1 4/12,

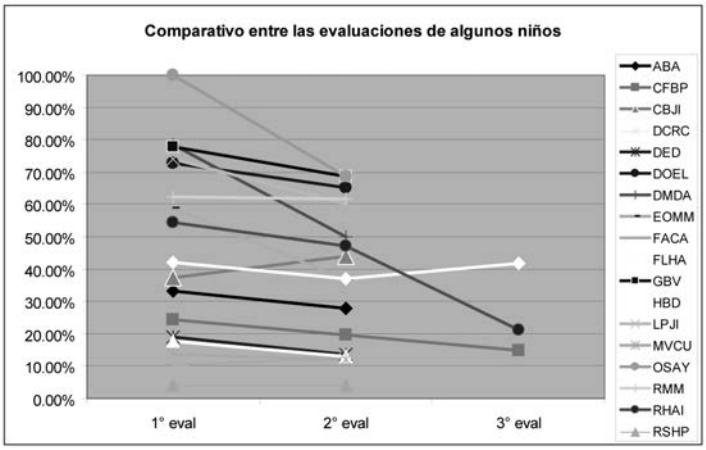
con Sx. Down ya se sienta solita y se arrastra, sus periodos de vigilia son los esperados para su edad, sonríe a todos a su alrededor, no habla nada pero balbucea. Hiromi de 2 6/12 también con Sx. Down ya camina, en ocasiones un poco vacilante si el piso no es firme, aún no logra subir escalones, es muy sociable y dice como 3 palabras, trabaja ratos cortos en mesa. Aún así los porcentajes de desarrollo son similares. Pues ambas comparadas con sus compañeros del grupo de edad están un por debajo de lo esperado, alcanzan porcentajes cercanos al 50%.



En el ciclo escolar pasado solamente los sujetos 8 y 11 obtuvieron un perfil bastante homogéneo pero a diferente nivel. Pero ambos niños por razones completamente diferentes, Iván el sujeto 8 tiene una multidiscapacidad severa, su reactividad ante el exterior es bastante limitada, presenta debilidad visual, e hipoacusia, además de una atrofia cortical severa; lo que hace que su retraso sea generalizado y muy significativo en todas las áreas de su desarrollo. En cambio Emmanuel, el sujeto 11, presenta acondroplasia, el retraso en sus áreas es mínimo, asiste al CAM para consolidar marcha y lograr mejor estiramiento de sus extremidades inferiores y superiores. Su área más limitada es la personal social, debido a que la familia lo sobreprotege en demasía, lo ven tan pequeño que no le permiten explorar por sí mismo algunas cosas, ni hacer cosas para él, lo siguen alimentando como cuando era bebé, y ya tiene más de un año de vida. Dos niños, dos diagnósticos, dos historias de vida completamente diferentes, las causas de la homogeneidad de sus perfiles, totalmente opuestas.

La evaluación no puede ni debe quedarse sólo en la asignación del perfil, no puede ni debe reducirse a un número, una etiqueta, un porcentaje. Hemos querido con los datos hasta aquí presentados llevar al lector a una reflexión diferente de datos "exactos" presentados en una gráfica, los cuales no significan lo que a simple vista parece que significan.

Si seguimos la evaluación de un mismo niño en momentos diferentes, tampoco parece que puedan concluirse a simple vista su realidad, lo que hace o puede dejar de hacer, si ha avanzado o no. Porque no es el número el que lo determina.



Si nos remitiésemos al análisis directo de los resultados todos los niños en lugar de avanzar, ¡retrocedieron!. Si presentáramos esta gráfica como argumento para convencer de la importancia de la intervención temprana, estaríamos en peligro de no lograr el objetivo. Pero en el presente trabajo el objetivo es desobjetivizar la evaluación de los alumnos, es poner el punto de partida para una reflexión importante sobre si es precisamente la evaluación lo que nos permite decidir si un niño puede integrarse o no. Todos los niños reportados en la gráfica anterior tuvieron avances importantes de un ciclo escolar al otro en el que fueron evaluados. Los padres los reportan de manera cualitativa de manera muy significativa:

HF: "antes era bien seriecita y ahora ya se ríe más, cuando llegó no hacía ni el intento de sentarse y ahora todavía se cae, pero ya puede sostenerse un buen rato. Ya se sostiene

parada con apoyo e intenta dar pasitos"; dice la señora" el arrastre no lo hace bien, pero la maestra de Terapia Física me dijo que vamos a dejar de lado el arrastre para enseñarla a caminar. Le enseñamos a decir adiós y a dar besitos y ya lo hace. Antes le daba igual con quien la dejara, no lloraba ni hacía nada, pero ahora sí reconoce a la gente extraña y nos busca mucho (a ella y al papá)"

MRM: Ella cree que Marco ha avanzado muchísimo, que en lo que se ha detenido un poco ha sido en la terapia física y que ella siente que si Marco trabajara más en eso ya haría muchas cosas, pero aún así afirma que ha visto avances y pone el ejemplo del plano inclinado, pues dice que antes de salir de vacaciones del ciclo escolar pasado no hacía ni siquiera el intento de irse hacia abajo y menciona que regresando de vacaciones lo primero que hizo fue ponerlo ahí y que ahora puede bajar hasta tres veces seguidas, menciona que intenta ir hacia arriba pero que no tiene fuerza para hacerlo; menciona que se arrastra mucho en casa. Por otro lado la señora comenta que Marco intenta pararse, lo ha visto en su cuna, pues tiene barrotes y trata de sostenerse pero dice la señora que no logra hacerlo.

Desde que cumplió el año Marco se empezó a sentar con ayuda, dos meses después ya se sentaba solo, afirma que ahora puede aguantar bastante tiempo sentado "una hora o más". La señora comenta que Marco "tiene muchos reflejos", pues a pesar de la desventaja que se ha dado cuenta que tiene en el oído derecho, dice que está muy atento a los ruidos que hay a su alrededor.

BPC: Intenta decir algunas palabras y ya dice "mamá", "papá", "agua"; su papá dice que además cuando le habla ella trata de articular algunas otras palabras y que muchas veces se desespera por no poder decirlas.

"El comportamiento de Pili, no ha cambiado mucho, refiere su papá, sigue mordiendo y es muy "agresiva", "jala el cabello y pega", sin embargo el papá piensa que es porque intenta llamar su atención, aunque muchas veces si le ve malhumorada. El señor señala que ya no va a trabajar durante las tardes y así podrá ponerle más atención a la niña, de tal forma que intentara también no dejarla dormir durante el día para que pueda conciliar el sueño durante la noche.

Los padres ven que los niños ***cambian***, los maestros y el resto de quienes trabajamos con ellos vemos sus ***avances***. El trabajo no posibilita cambios en los niños solamente, las familias cambian: la mamá de Hiromi ha visto avances y eso les ha motivado a "enseñarle" nuevas cosas a la nena, y lo que más le asombra a la madre ¡es que ya lo hace!, sí aprendió; la mamá de Marco le pone ahora más atención, sabe cuanto tiempo permanece sentado, sabe que

intenta pararse. El padre de Pili cambiará su horario de trabajo pues se da cuenta que la niña lo necesita, que así lograrán más cambios, más avances, "su niña" lo necesita.

Análisis y reflexiones

Aquí el lector seguramente se estará preguntando: entonces ¿para qué siguen evaluando las psicólogas?, ¿qué objetivo tiene que primero hablen de manera positiva de la evaluación si después dirán que no dan los datos reales?

Nuestro objetivo no es eliminar la evaluación, nada más lejos de nuestros pensamientos, sino transformar la forma en que habitualmente se hace en los Centros. No siempre hay tiempo de analizar qué significó cada uno de los resultados para cada uno de los niños.

Es necesario transformar la forma en que se ha utilizado la evaluación y el uso de las pruebas y escalas hasta ahora, es necesario no olvidar que a quien evaluamos es a un Sujeto, inmerso en una familia, que además está viviendo un proceso distinto, según la discapacidad, según la forma en que el médico les da esperanzas o intenta matarlas todas. Los profesionistas de la educación especial no podemos seguir evaluando y manejando los resultados como si solamente estuviéramos pesando al niño, "señora su niño pesa 30 kg." No es un dato aislado, debemos contextualizarlo, debemos buscarle el sentido para cada uno de los niños.

No es dejar de hacer las cosas, es hacerlas con sentido y utilidad dentro de nuestro quehacer.

No es fácil trabajar en el ámbito de la intervención temprana, la herida narcisista de los padres está muy abierta, en ocasiones les cuesta mucho trabajo tener una perspectiva positiva, y en otras ocasiones son tan positivos que no logran ver la realidad. Ellos son quienes mejor **conocen** a sus hijos pero no siempre se dan cuenta de esto. Evaluamos a los niños no para presentárselos a sus padres, sino para que de manera conjunta reflexionemos sobre cual debe ser nuestra intervención con cada niño. Sobre esta visión hemos intentado trabajar durante mucho tiempo, y este trabajo intenta posibilitar una reflexión profunda y verdadera del quehacer de nosotros. Claro que se intenta que el padre "mire" y "desee" al

niño en su totalidad, pero no es fácil, más cuando la discapacidad es muy severa o son múltiples las dificultades de los niños.

Los años trabajando en Intervención Temprana nos permiten analizar la situación desde perspectivas diferentes, al inicio siempre la tendencia fue a centrarnos en los avances de los niños, en que los padres "no se comprometían" con la atención del hijo, pero el caminar día a día, año a año al lado de estos padres nos ha dado una perspectiva diferente de su vivencia, una comprensión distinta de su propio punto de vista.

No es que no quieran, en ocasiones no pueden. No es que no hagan lo que nosotros queremos que hagan, es que la pregunta sería: ¿por qué queremos que hagan algo en específico?, ¿Para qué queremos que hagan lo que les decimos? ¿Sabemos realmente lo que deben hacer los padres? ¿Por qué no preguntar primero que ya han hecho y que van a seguir haciendo? El pasar del tiempo nos ha enseñado a que es necesario ponerse un rato más en los zapatos de los padres, y no como una visión turística del problema, sino con empatía real y no solamente discursiva. Es necesario rescatar lo positivo de los aciertos, los pequeños pero maravillosos avances de los niños, los cuales con nosotros sólo vienen unas horas y con sus padres están todo el tiempo, no somos nosotros como rehabilitadores quienes les damos el diagnóstico a los padres, son ellos quienes nos permiten conocer a sus hijos, y aprender todos juntos.

Referencias

Chateau, J. "¿Qué es la infancia?" En R. Zazzo y H. Gratior-Alphandéry. *Tratado de psicología del niño. Tomo 1: Historia y generalidades*. Madrid: Morata, 1972. Cap 2.

Chateau, J. "¿Qué es un niño?" En el prólogo de Debesse, M., *Psicología del Niño. Desde el nacimiento hasta la adolescencia.* Buenos Aires: Editorial Nova. 1966, pp. 29-35

Delval, J. (1999) *El Desarrollo Humano.* Madrid: Ed. Siglo XXI. Cap. 2, pp. 23-51.

Flehmig, I. *Desarrollo Normal del Lactante y sus desviaciones: Diagnóstico y tratamientos tempranos.* 3º ed. Editoral médica panamericana. 1988.

Gesell, A. y Amatruda, C. *Diagnóstico del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar"* México: Ed. Paidós, 1985

Grupo de Atención Temprana. *Libro Blanco de Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. 2000.

Levin E. (2008) "Interdisciplina e infancia: de la inclusión a la exclusión. ¿dónde está el sujeto?" en Jacobo, Z; Vargas, S y Santos, M (Coord) *Sujeto, Educación Especial e Integración Volumen VI.* UNAM , Univ Casa Grande y Fasinam. México DF. : 2008 pp 17-22

Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP, 2006

Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: SEP, 2002.

TEMÁTICA 4

POLÍTICAS NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN

Valdelúcia Alves da Costa[216]
Caroline da Silva Barcellos[217]
Gisela Paula Silva Faitanin[218]
Isabele Reginato de Araujo[219]

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA[220]

Resumen

Este trabajo trata de los resultados de la investigación "Evaluación del Programa de Formación Continua de Maestros para la Educación Inclusiva/Brasil" realizada desde el año de 2004. La etapa inicial se realizó en la ciudad de Niterói/RJ, concluida en 2006. Posteriormente fue ampliada para las escuelas públicas que participan del Programa de Formación Continua de maestros para la inclusión de alumnos con deficiencia en las ciudades de João de Meriti, São Gonçalo e Itaboraí, del Estado de Río de Janeiro desde 2002. Este estudio tiene como objetivo central la discusión de la formación de maestros y la educación inclusiva en la sociedad brasileña contemporánea capaz de contraponerse a la exclusión escolar, impuesta históricamente a las personas con deficiencia. Enfatiza el pensar la educación como un campo de conocimiento a ser ejercido por los maestros en forma reflexiva y crítica en el espacio escolar para todos los alumnos, aceptando y respetando su diversidad. Por tanto es necesario al pensar la formación de maestros y la educación de los alumnos con deficiencia una postura crítica en relación a la función social de la educación: un

216 Coordinadora del Proyecto de Investigación y orientadora de las alumnas becadas en Iniciación Científica. Profesora Asociada de la Universidad Federal Fluminense/Rio de Janeiro/Brasil

217 Estudiante de Pedagogía. Becada en Iniciación Científica/Universidad Federal Fluminense/Brasil

218 Pedagoga. Mestranda en Educación/Universidad Federal Fluminense/Brasil;

219 Pedagoga. Becada en Iniciación Científica/CNPq/Universidad Federal Fluminense.

220 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN BRASIL: EXPERIENCIAS DE LOS MAESTROS DE ESCUELA INCLUSIVA

movimiento de acción político-reflexiva a ser ejercida con autonomía por los maestros en las escuelas democráticas.

1. Introdução

Este trabalho refere-se ao desdobramento do projeto de pesquisa desenvolvido desde o ano de 2004, que envolveu os Municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e atualmente estamos em processo no Município de São João de Meriti, municípios estes, selecionados dentre os municípios-pólo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que participam dos Programas de formação continuada de professores para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais, ocorridos desde o ano de 2002.

Este projeto apresenta como questão central a discussão sobre a formação de professores e a educação inclusiva na sociedade contemporânea como capaz de se contrapor à exclusão escolar, historicamente imposta aos alunos com deficiência, fazendo-se necessário para tal pensar a educação como uma área do conhecimento a ser exercida por professores de maneira reflexiva e crítica no mesmo espaço escolar para todos os alunos, com e sem deficiência. Para tanto, é importante pensar sobre a formação dos professores e a educação dos alunos com deficiência, que pressupõem uma postura crítica em relação à função social da educação, considerando-a como movimento e como ação político-reflexiva a ser exercida pelos profissionais da escola.

2. Objetivos

- Analisar os impactos dos Programas de formação continuada de professores sobre a formação dos professores e seus reflexos na organização das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro nos Municípios de São Gonçalo, Itaboraí e São João de Meriti para a inclusão de alunos com deficiência;
- Caracterizar a atuação pedagógica dos professores quanto às necessidades educativas especiais e à educação inclusiva de alunos com deficiência, após as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos nos Programas de formação continuada de Professores, implementados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro;

- Descrever as adaptações pedagógicas e curriculares para a inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas estaduais nos Municípios de São Gonçalo, Itaboraí e São João de Meriti, implementadas após os Programas de formação continuada de professores;
- Identificar os aspectos que ainda permitem a segregação nas escolas públicas com vistas à sua democratização na contemporaneidade.

3. Base teórico-metodológica

Para o alcance dos objetivos foram considerados os estudos de Adorno e Horkheimer, dentre outros autores, sobre formação, educação e preconceito, os textos adotados nos Programas de formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, além dos documentos oficiais, em atendimento à demanda humana e social por inclusão dos indivíduos com deficiência nas diversas instâncias da sociedade que preconizam a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola pública.

4. Sujeitos participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, sendo 15 professores de cada Município participante, sorteados dentre os 150 professores que participaram dos referidos Programas de formação continuada de professores para a educação inclusiva, distribuídos em cinco escolas estaduais, localizadas nos municípios pesquisados: Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e São João de Meriti.

5. Método

Na realização deste estudo foram utilizados os seguintes procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados:

1º Questionários – para caracterização dos professores, como escola onde atuam; série, nível ou área de atuação; data de nascimento; formação; sexo; tempo de serviço em educação, dentre outros dados.

2º Entrevistas semi-estruturadas – contendo questões acerca de inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns após a realização dos Programas de formação continuada de professores.

3º Observações no cotidiano escolar – para identificação das adaptações curriculares e pedagógicas, como também atitudes de acolhimento, inclusão, atendimento, resistência e segregação em relação às necessidades educativas dos alunos com deficiência incluídos nas salas das escolas estudadas por parte dos professores decorrentes dos Programas de formação continuada de professores.

4º Oficinas de narrativas de experiências na Faculdade de Educação da UFF – nas quais os professores discutiram suas experiências em relação aos alunos com deficiência em suas salas de aula, como dúvidas, dificuldades, desafios e as adaptações pedagógicas e curriculares adotadas na inclusão desses alunos após a realização dos Programas de formação continuada de professores.

5º Categorias de análise – para a análise dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, nas observações no cotidiano escolar e nas oficinas de narrativas de experiências docentes foram consideradas categorias baseadas no pensamento de Adorno e Horkheimer, dentre outros autores, tais como educação para a emancipação; educação para a adaptação; para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade, para a resistência; para a contradição; educação e inclusão escolar; preconceito, indivíduo e cultura, dentre outras.

6. Experiências dos professores dos municípios de São Gonçalo, São João de Meriti e Itaboraí/Rio de Janeiro/Brasil

6.1. Quanto aos resultados no Município de São Gonçalo/RJ/

Para realização da pesquisa no município de São Gonçalo, foram utilizados dados coletados durante a realização dos Cursos de formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro por intermédio de sua Coordenação de Educação Especial, desde o ano de 2002.

Foram sujeitos dessa etapa da pesquisa no Município de São Gonçalo/RJ, 15 (quinze) profissionais[221] de educação, distribuídos em professores e outros profissionais que atuam nas escolas públicas (estaduais e municipais) e que participaram dos cursos referidos.

221 Los sujetos de estudio recibieran seudónimos.

Considerando os dados coletados e as experiências dos professores no decorrer da pesquisa, é possível afirmar que esses, por sua socialização e formação, não se percebem autores de sua própria prática, antes reproduzem práticas instituídas (algumas produzidas pelo próprio sistema de ensino), contribuindo assim para a manutenção das estruturas sociais vigentes, revelando-se desmotivados, desencorajados, culpabilizando o Estado e eximindo-se de responsabilidade. Assim, mantêm-se atrelados a práticas tradicionais, conservadoras, excludentes e discriminatórias de maneira inconsciente, impossibilitando a si próprios o pensar sobre a diversidade humana no cotidiano escolar.

É sabido que as questões do acolhimento dos alunos com deficiência nas classes inclusivas também demandam políticas públicas que subsidiem esse acolhimento, sendo necessária, conforme Costa (2001), a discussão por todas as partes sociais envolvidas na inclusão escolar as formas possíveis de tornar a educação mais democrática e apta a acolher a diversidade humana.

Os professores podem se conscientizar da importância de viver experiências com os alunos de maneira a perceber e atender suas necessidades educativas, encontrando maneiras e caminhos que permitam aos alunos a realização de atividades e ações com autonomia, formando-os assim emancipados, desenvolvendo a criatividade e levando-os à reflexão.

6.2. Educação e inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de São Gonçalo/RJ

Com base nas narrativas observamos que os professores são favoráveis à educação inclusiva, assim como foi possível observar anteriormente resultados semelhantes no Município de Niterói/RJ. Dessa maneira, pensamos que a educação de alunos com deficiência deve ocorrer no cotidiano escolar comum junto com colegas sem deficiência, cabendo ao professor possibilitar o acesso e permanência desses alunos nas suas salas de aula na perspectiva da educação emancipadora, sendo de suma importância sua atuação docente. Quanto a isso, Costa (2001, p. 4) destaca que “A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação junto a eles”.

Quando feita a pergunta “O que você pensa sobre a matrícula de alunos com deficiência nas escolas comuns”? E de alunos com deficiência estudarem junto com alunos sem deficiência na mesma sala de aulas? As narrativas nos revelam que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas é possível e se faz urgente, para o fortalecimento da democracia. Daí, a necessidade de pensá-la como norte, para que se constitua em um processo de enfrentamento e de encaminhamento das propostas e programas, de adoção de princípios pedagógicos entendidos e acolhidos pelos profissionais da educação, envolvidos diretamente no ensino e na avaliação da aprendizagem dos alunos, com respeito às minorias historicamente excluídas das instâncias sociais, que neste estudo tem a escola pública como lócus privilegiado.

É possível afirmar, com base nos dados obtidos, que a inclusão escolar de alunos com deficiência está ocorrendo nas escolas públicas do Município de São Gonçalo/RJ, mesmo naquelas que ainda não estão adaptadas para tal, segundo as narrativas da maioria dos professores, sujeitos deste estudo.

Além da necessária reestruturação do espaço escolar, as narrativas são claras quando os professores questionam a “Não capacitação para atuarem nas classes inclusivas”. Quanto a esse aspecto é importante destacar, dentre outros documentos oficiais quanto à questão da formação de professores, o Plano Nacional de Educação (1997), que preconiza a formação continuada de profissionais da educação, tanto dos professores como funcionários, que deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, coordenando e funcionando os programas, mantendo-os como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Outro documento importante, que também justifica a inclusão escolar de alunos com deficiência, é a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994), que expressa o princípio de inclusão e a preocupação com a garantia de escolas para todos, cujo objetivo é orientar organizações e governos em suas práticas políticas e pedagógicas, de maneira que acolham todos os alunos com deficiência, assim como todos os demais alunos, que apresentem ou não necessidades educativas especiais.

Os dispositivos legais contemporâneos propõem a formação nos cursos de graduação (inicial) e nos cursos de capacitação,

aperfeiçoamento e especialização (continuada) como espaços nos quais os debates necessários para o desenvolvimento da consciência verdadeira dos professores, na concepção de Adorno (2000), possam ser promovidos. Para tal, faz-se necessário uma formação para além da apropriação de técnicas e recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades especiais dos alunos, considerando que a educação segundo Adorno (2000, pp. 141-142):

> (...) não é a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. E isso é da maior importância política, isso é, uma democracia com o dever não apenas de funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Ou seja, oportunizar a esses alunos sua inclusão e participação no contexto da escola pública, por meio de uma formação crítica e reflexiva, tanto inicial, quanto continuada, dos professores. Sobre a formação inicial, Oliveira (In: Damasceno, 2006, p. 240) destaca que:

> Pensamos que, na formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial devem ser amplamente debatidos, como colocado na Resolução do CNE/CEB nº 2/2001. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educativas especiais e, junto com o professor especializado, implementarem adaptações curriculares. Os programas de formação deveriam apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula.

É possível, pois, considerar que somente a capacitação técnica dos professores não possibilitará o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas em contextos inclusivos de aprendizagem. Conseqüentemente, a questão central refere-se à formação dos professores para a emancipação.

Nesse sentido, Oliveira (In: Damasceno, 2006, p. 63) ratifica que:

> Garantir uma sólida formação acadêmica que propicie a competência necessária para refletir sobre a prática educativa e atuar consistentemente para alterar a realidade objetiva, transpondo os limites impostos por uma perversa política sócio-econômica-cultural de exclusão exige tempo e aprofundamento reflexivo.

Diante do exposto, é necessário destacar que a responsabilidade pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência não deve ser exclusivamente atribuída aos professores. Mas, como destacado por Damasceno (2006, p. 17), "(...) deve ser compartilhada, considerando que professor é considerado elemento-chave para a efetivação do processo inclusivo, que deve partilhar as responsabilidades junto aos órgãos competentes e demais membros da sociedade". A responsabilidade é de todos, mas caberá ao professor possibilitar o acolhimento e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência em sua sala de aula.

Portanto, é o professor quem, no convívio das experiências com seus alunos, deve nortear seu trabalho docente, como também a reflexão crítica de sua ação pedagógica consciente a ser desenvolvida no espaço escolar, com atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade, possibilitando espaços inclusivos de aprendizagem em sua sala de aula.

Considerando os resultados alcançados no Município de São Gonçalo/RJ, percebe-se que a inclusão de alunos com deficiência é desejada pelos professores, sendo esse um processo pelo qual a própria escola deverá, para se adaptar, reestruturar-se para acolher em suas salas de aula os alunos com deficiência que demandam escolas democráticas e acolhedoras para sua emancipação e desenvolvimento humano pela educação escolar.

Vale destacar que este estudo contribuiu para a superação da segregação dos alunos com deficiência em instituições especializadas, excluídos das escolas públicas e historicamente submetidos a um isolamento social e ideologicamente imposto por grupos hegemônicos, sobretudo, considerando que o atual estágio civilizatório demanda uma sociedade democrática e, conseqüentemente, escolas inclusivas, como destacado por Costa (2007). Este estudo está voltado (e continuará), de maneira enfática, para afirmar essa possibilidade.

6.3. Quanto às experiências dos professores do Município de Itaboraí/RJ

Os relatórios de 17 (dezessete) professores que concluíram os Cursos de formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, com ênfase na educação inclusiva, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por intermédio

da Coordenação de Educação Especial a partir do ano de 2002, como também os demais dados compilados por ocasião das entrevistas e atividades de observação na Escola Estadual Centro Integrado de Educação Pública/CIEP Miguel de Cervantes, sede do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado/NAPES, com quatro professores em 2006, sujeitos deste estudo, foram analisados com o objetivo de identificar os princípios que norteiam a educação inclusiva nas escolas públicas da rede estadual no Município de Itaboraí/RJ.

As análises dos referidos questionários e os demais dados expressam visões diferentes dos professores que concluíram um curso em 2002 e outro em 2006, que estão atuando na rede estadual de ensino no município de Itaboraí/RJ. Ou seja, eles em 2006 apresentam outras perspectivas sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola pública.

Os professores entendem que no presente momento a questão da educação inclusiva está caminhando, em Itaboraí/RJ, de um período assistencialista, voltado apenas para o bem-estar desses alunos e de sua integração no espaço escolar, para outro período marcado pela exigência de serviços mais especializados para atender a demanda por efetiva inclusão escolar e acesso ao currículo.

Esses novos dados estão sendo analisados na medida em que optamos por uma Escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Itaboraí/RJ, onde há três professoras que trabalham há mais de doze anos no referido sistema de ensino, que buscam constantemente novos conhecimentos na modalidade de formação continuada para compreenderem melhor a evolução da questão da educação inclusiva.

Em todos os momentos em que as bolsistas de Iniciação Científica deste projeto permaneceram nos espaços dessa escola, os argumentos dos professores, mesmo àqueles que não fizeram algum curso sobre educação inclusiva, apresentaram-se favoráveis à inclusão. Para eles, a inclusão está promovendo uma maior socialização entre os alunos e a aceitação das diferenças individuais. Segundo um professor, a inclusão escolar representa um avanço na medida em que:

> *Diante de uma sociedade pautada em valores que corroboram a igualdade de atitudes e hábitos, a inclusão se apresenta como um instrumento que reforça a idéia de que somos diferentes e, nem por isso, devemos*

ser considerados inferiores. Para mim, este reconhecimento das características individuais se constitui como um avanço para a humanidade nesses novos tempos. (Profª. Martha)

Percebemos diante de argumentos como esse que a inclusão escolar em Itaboraí/RJ vem apresentando mudanças nesses quatro anos, ou seja, de 2002 para 2006. Nos 17 (dezessete) questionários preenchidos pelos professores em 2002 e analisados em nosso estudo, a questão da inclusão era compreendida de maneira depreciativa entre a maioria dos professores participantes do estudo.

Entretanto, ao retornarmos em 2006 para entrevistá-los, observamos uma evolução significativa na concepção deles sobre inclusão escolar. Isso denota um avanço no processo formativo dos mesmos, na medida em que eles explicitam novas considerações acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência na escola pública.

As narrativas dos participantes no decorrer da pesquisa expressam claramente a ausência de conhecimento sobre a educação inclusiva. No entanto, a partir do momento em que esses professores foram avançando em seus estudos, passaram a ter uma nova concepção a respeito da educação inclusiva. Isso foi demonstrado no momento quando retornamos à Escola Estadual Centro Integrado de Educação Pública/CIEP Miguel de Cervantes e constatamos a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado/NAPES.

Há que se pensar na importância da formação continuada dos professores, sobretudo em uma época em que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito na escola pública e nos demais espaços sociais.

Ao concluir nossas análises acerca das questões que envolvem a educação inclusiva nas escolas da rede estadual de ensino no Município de Itaboraí/RJ, tendo como referência o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, sujeitos de nossa pesquisa, que coordenam o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado/NAPES, na Escola Estadual Centro Integrado de Educação Pública/CIEP Miguel de Cervantes, entendemos, assim como Nóvoa, citado por Candau (1997, p. 57), que “A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugar de referência”.

Mas, para que a escola pública se torne um espaço de referência e inclusivo, há que se pensar em políticas públicas em educação permanentes para apoiar os programas de formação continuada de professores. Isso, a nosso ver, amplia os conhecimentos dos professores em um momento histórico marcado pelas transformações socioculturais advindas do processo de globalização econômica e social.

Portanto, o êxito, revelado por nosso estudo, a respeito da inclusão escolar no Município de Itaboraí/RJ, tendo como referência a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado/NAPES, coordenado por professores que atuam na rede estadual de ensino e sediado em uma escola de Itaboraí/RJ, afirma um significativo avanço na questão da educação inclusiva nas escolas da rede estadual no Município de Itaboraí/RJ.

6.4. Quanto às experiências dos professores do Município de São João de Meriti/RJ

Para dar início à pesquisa foram utilizados os dados coletados durante a realização do primeiro curso de formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro no ano de 2002.

Foram sujeitos da primeira etapa da pesquisa, 31 (trinta e um) profissionais de educação, distribuídos entre professores e outros profissionais que atuam nas escolas públicas estaduais e que participaram do referido curso.

Todos os sujeitos do estudo são do sexo feminino. Das participantes, a que apresenta maior tempo de atuação iniciou em 1973, tendo cursado o Curso Normal em nível médio e permanece atuando até hoje com a mesma formação inicial. Por outro lado, o menor tempo de atuação é apresentado por uma professora com ingresso no magistério em 1996.

Das 31 participantes do estudo, apenas 18, correspondendo a 58% do total, apresentam curso de nível superior, estando esses cursos distribuídos em Pedagogia, Letras, Psicologia, Direito, Biologia e História. As demais participantes apresentam nível médio, na modalidade de Curso Normal e outras não declararam o grau de escolaridade.

Analisando as questões do questionário, observamos que a maioria das professoras é favorável à inclusão escolar, embora 18 delas, considerem que esse processo terá dificuldades para se concretizar, afirmando que as escolas devem modificar sua estrutura, para estarem então, adaptadas para receber e acolher esses alunos e que os professores devem se preparar para essa inclusão.

É importante destacar que a questão referente ao acolhimento escolar está posta para além da superação das barreiras arquitetônicas. É preciso também a superação e/ou enfrentamento do preconceito, pois como destacado por Crochík (2006, p. 14) "(...) o preconceito diz mais da pessoa que o exerce do que daquela sobre a qual é exercido. Quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza".

A necessidade da experiência e a reflexão estão presentes nas narrativas das professoras. Percebemos a necessidade da reflexão por parte dessas professoras, ao contrário do que elas afirmam, não é necessário conhecer e avaliar a deficiência, segregando esses alunos em classes especiais para só depois que estiverem 'preparadas' os incluir em classes comuns, pois se afirma a deficiência para justificar a exclusão e não para incluir. Sobre essa segregação Crochík (1997, p. 14) afirma que "Quando falamos de classes especiais, estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para que ele seja mais uma vez negado".

7. Considerações finais

Durante a elaboração desta pesquisa, verificamos as questões que envolvem a educação inclusiva nas escolas da rede estadual de ensino nos Município de São Gonçalo, São João de Meriti e Itaboraí/RJ. Observamos que houve um avanço no entendimento dos professores sobre a presença de alunos com deficiência em suas salas de aula buscando ampliar seus conhecimentos sobre inclusão educacional em espaços escolares comuns.

Desde 2006, nas escolas estaduais do Município de Itaboraí/RJ, a educação inclusiva passou a ser entendida de maneira mais efetiva por um número maior de professores. Muitos deles começaram a atentar de forma afirmativa para a inclusão dos alunos com deficiência em suas salas de aula, como também a exigir melhores condições educacionais em um mesmo espaço, como parte do reconhecimento das diferenças humanas, como sendo algo natural em um momento histórico norteado por perspectivas de desenvolvimento sócio-culturais que deve atingir a todos.

É preciso atentar para os poucos recursos financeiros ainda disponíveis para promover a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência

em todos os níveis de escolarização da educação básica. No Município de Itaboraí/RJ foram constatadas limitações nos aspectos referentes às políticas públicas de educação inclusiva. Observou-se que as iniciativas mais promissoras de avanços na questão da inclusão escolar ocorrem, de maneira mais objetiva, a partir do ano de 2006, quando um grupo de professoras resolveu criar o NAPES para apoiar os demais colegas no processo de inclusão escolar, após terem ampliado seus conhecimentos acerca das questões referentes à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.

Finalizando essa etapa da pesquisa, realizada nas escolas estaduais dos Municípios de São Gonçalo, São João de Meriti e Itaboraí/RJ, entendemos que a educação inclusiva vem reafirmar tais princípios, sobretudo desde o ano de 2006 quando foram comemorados os dez anos de implementação da educação inclusiva pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, n.º 9.394/1996, na medida em que visa promover o desenvolvimento de todos os alunos com deficiência na escola comum, na perspectiva da educação inclusiva, essa se apresentando atualmente como um objetivo a ser alcançado pela sociedade democrática brasileira.

As políticas públicas de educação inclusiva e a formação de professores também foram analisadas no Município de São João de Meriti/RJ, referindo-se a democratização da escola na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, surgiram vários eixos de estudo, tais como a educação inclusiva e seus fundamentos legais, históricos, filosóficos, pedagógicos, sociais e políticos; a questão do preconceito; as experiências pedagógicas de uma escola com proposta de educação inclusiva e, por conseguinte, as narrativas das professoras que participaram da pesquisa como sujeitos.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica na definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as discussões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um espaço de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas a uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação inicial e continuada de professores, nos métodos pedagógicos,

com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Considerando as experiências vividas no decorrer da realização desta pesquisa, pensamos que as possibilidades de uma educação inclusiva, democrática que atenda a todos os alunos, com ou sem deficiência, pode ser um passo significativo adiante, desde o momento em que os professores se reconheçam como sujeitos desse processo e nesse processo, tão emergente, urgente, necessário e democrático.

Desejamos que os resultados desta pesquisa possam apoiar os professores a pensar na importância de aperfeiçoarem-se como profissionais críticos, reflexivos e que, como Ainscow (1995, p. 20) nos instiga, ultrapassem "(...) as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência." E como Costa, em suas orientações, recomenda pensarmos o indivíduo com deficiência considerando sua humanidade que não deve ser negada. Acrescentando que, para isso, visto o fato de vivermos reduzidos à própria prática, o que deve nos mobilizar é o estudo e o conhecimento da teoria.

Finalizando, destaca-se o fato desta pesquisa ter contribuído diretamente até agora na elaboração das monografias de final do Curso de Pedagogia da UFF das estudantes orientandas, dentre essas, as bolsistas de Iniciação Científica/CNPq e PROPP/UFF, da Prof.ª Dr.ª Valdelúcia Alves da Costa, coordenadora da pesquisa, a seguir:

- Gisela Paula da Silva Faitanin – Monografia intitulada "Políticas públicas em educação, formação de professores e inclusão de alunos com deficiência: as experiências das Escolas Estaduais no Município de São Gonçalo/RJ";
- Ana María da Silva Azevedo - Monografia intitulada "Educação inclusiva: um estudo sobre a inclusão escolar nas escolas da rede estadual de ensino no município de Itaboraí/RJ";
- Keilla de Oliveira Fernandes - Monografia intitulada "Políticas públicas em educação inclusiva: as experiências das escolas estaduais no município de São João de Meriti/RJ";
- Isabele Reginato de Araújo – Monografia intitulada "Políticas públicas em educação e inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil e nos Estados Unidos: Minhas experiências no Projeto Capes-Fipse e na Iniciação Científica/CNPq/UFF"

Notas

ADORNO, T. W. (2000). Educação e emancipação. São Paulo, Paz e Terra.

AINSCOW, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-28.

BRASIL (2001). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF.

_____ (2001). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 17, sobre a Resolução n.º 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/CNE-CEB. Brasília, DF.

_____ (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394. Brasília, DF.

_____ (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069. Senado, Brasília, DF.

_____ (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF.

CANDAU, V. M. (1997). Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis, Vozes.

CORDE. (1994). Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais/Espanha. Brasília, DF.

COSTA, V. A. da. (2004). Políticas públicas de formação de professores: questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. In: Cadernos de Ensaios e Pesquisas. Niterói, FEUFF, ano 4, Cadernos n.º 9, julho 2003/julho2004, pp. 57-63.

_____. (2002). Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. In: Cadernos de Ensaios e Pesquisas. Niterói, FEUFF, ano 3, Cadernos n.º 7, janeiro/junho, pp. 39-43.

CROCHÍK, J. L. (2006). Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo, Casa do Psicólogo, 3.ª ed.

_____. (1997). Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação especial em debate. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp.13-22.

DAMASCENO, A. R. (2006). A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobriño Porto. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (1990). Jomtien, Tailândia.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W. (1985). Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar.

ECO, U. (2001). Choque de civilizações: em nome da razão. Valor Econômico, São Paulo, 26, 27 e 28 de outubro. Eu &, pp.12-13.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1997). MG, II Congresso Nacional de Educação.

RIO DE JANEIRO (1989). Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Assembléia Legislativa.

Valdelúcia Alves da Costa[222]

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS E INCLUSIÓN EN BRASIL

"Conozco bien mis limites.
Vivo muy cerca de ellos.
Son parte de mi humanidad."
(Jorge Luís Borges, 1984)

Resumen

Esta investigación es producto de un proceso iniciado en 2000, envolviendo diversos estados de Brasil con el objetivo de evaluar las políticas gubernamentales de formación de maestros para la inclusión de alumnos con deficiencias físicas, sensoriales y mentales en las escuelas públicas. En esta comunicación solamente presentamos los resultados obtenidos en Río de Janeiro, sin detenernos en otros estados. La mayor cuestión de las políticas de formación e inclusión es contraponerse a la segregación histórica de los niños y niñas en la escuela pública con una postura crítica en relación a la función social y humana de la educación. El soporte de esta investigación está en la Teoría Crítica, priorizando el pensamiento de Adorno y Horkheimer acerca de las categorías de cultura, individuo, preconcepto, formación, educación, inclusión y escuela. El foco de la investigación fueron 50 maestros participantes del Programa de Educación para la diversidad desde el año de 2002, distribuidos en 40 escuelas de diferentes ciudades de Río de Janeiro, que tiene por objetivo la inclusión de alumnos con necesidades especiales. Los procedimientos metodológicos adoptados

222 Doctora en Educación: Historia y Filosofía de Educación. Profesora de la Universidad Federal Fluminense; Faculdad de Educación; Programa de Pós-Grado en Educación – Maestria y Doctorado, Rio de Janeiro, Brasil; Representante en Brasil de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa/UNAM/México; Coordinadora en Brasil del Projecto Capes-Fipse/Brasil-Estados Unidos.

fueron: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, observaciones y análisis de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas. Los resultados revelaron: la mayor parte de las escuelas no poseen accesibilidad espacial, ni mobiliario específico; los maestros, en su mayoría, aun presentan resistencia ante los desafíos de la inclusión, justificando su falta de preparación adecuada mismo considerando la formación inicial y continua. La formación ante la diversidad del alumnado debería ser contemplada en todos los niveles de su cualificación profesional y no solamente después de su graduación, como se fuera una formación complementar para llenar las lagunas de autonomía y emancipación en su praxis pedagógica.

1. Apresentação

1.1. O potencial político e formativo da educação inclusiva no Brasil

As políticas públicas de educação e o movimento de inclusão no Brasil pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência, contribuindo para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana. Para tal, faz-se necessário um projeto nacional de desenvolvimento educacional que se volte, sobretudo, para a organização das escolas e seus profissionais demandam uma formação inicial e continuada no atendimento dos alunos, considerando suas características, ritmos singulares de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Devendo, para isso, contemplarem, em seus projetos pedagógicos, o atendimento à diversidade dos alunos, atentando, dentre outros aspectos, para a superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, presentes no cotidiano escolar.

Até chegarmos ao atual estágio civilizatório, no qual a discussão acerca da educação justa, humana e democrática assume prioridade nas políticas públicas em educação, um longo caminho de injustiça social e exclusão, foi trilhado pelos indivíduos com deficiência (e, continua sendo trilhado!), considerando que o direito de acesso e permanência na escola, e na sociedade foi negado ou dificultado historicamente.

Antes mesmo de se disseminar e legitimar, por meio dos documentos oficiais nacionais e internacionais a idéia de uma educação inclusiva que atenda a todos os indivíduos sem diferenciação, conforme enfatiza Costa(1) (2005, p. 26) “[...] a sociedade brasileira criou

as instituições de educação especial, que cumprem um papel ambíguo. Criadas para 'integrar e normalizar', elas legitimavam a retirada dos alunos com deficiência das classes comuns, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não inclusão social das pessoas com deficiência. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento escolar de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: os excluem de maneira violenta."

Segundo Crochík (2) (1997, p. 14) ao afirmarmos as escolas especiais, estamos positivando a negação, ou seja, "(...) afirmando aquele que é negado para que seja mais uma vez negado". No Brasil, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(3), n.º 9.394/1996, que em seu capítulo V, afirma a Educação Especial como sendo "(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais", o movimento em prol da inclusão vem sendo discutido e ampliado.

A referida Lei prevê ainda a ressignificação do espaço escolar no tocante a currículos, métodos, técnicas, ou seja, estabelece que se realizem as necessárias adaptações curriculares para assegurar o direito ao atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência. Está prevista também nessa Lei, a formação dos professores da rede regular de ensino, em prol do acolhimento desses alunos em classes regulares, possibilitando o acesso ao currículo e ao conhecimento necessário para a inclusão de todos.

Dessa maneira, de acordo com Costa(4) (2002), o processo de inclusão de alunos com deficiência, deve ocorrer no interior da escola como espaço sócio-democrático, no qual o acesso ao conhecimento contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a solidariedade, a manifestação da criatividade, como também para a troca solidária de experiências, considerando que a escola como espaço inclusivo deve promover a remoção das barreiras à aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo, destacando, sobretudo, sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento em espaços democráticos.

Esta pesquisa teve por objetivo geral avaliar os "Programas de Formação Continuada" ministrados aos professores da rede estadual

pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por intermédio da Coordenação de Educação Especial, com recursos financeiros do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação/FNDE, do Ministério da Educação/MEC/Brasil desde o início dos anos 2000 para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares, tendo como objetivos específicos:

- Avaliar as atitudes dos professores em relação às necessidades educativas especiais e à educação inclusiva dos alunos com deficiência após a participação nos Cursos de Formação Continuada;
- Caracterizar as adaptações pedagógicas e curriculares para a inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas estaduais no Estado do Rio de Janeiro após os Cursos de Formação Continuada.

2. El método – sujetos y procidimientos

2.1. Os caminhos da formação de professores para a educação inclusiva no Brasil

Foram sujeitos da pesquisa 50 professores, distribuídos em 10 escolas públicas (estaduais e municipais) nas cidades do Estado do Rio de Janeiro e que participaram dos Cursos desde o ano de 2000.

Na coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários, entrevistas semi-estruturadas, observações no cotidiano escolar e Oficinas de Narrativas Docentes de experiências inclusivas com os sujeitos participantes da pesquisa.

Quanto aos instrumentos, a seguir:

1.º Questionários – para caracterização dos professores, como escola onde atuam; série, nível ou área de atuação; data de nascimento; formação escolar; sexo; tempo de serviço em educação, dentre outros dados.

2.º Entrevistas semi-estruturadas – contendo questões acerca de inclusão escolar de alunos com deficiência em classes regulares após a realização dos “Cursos de Formação Continuada”, como:

- O que você pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula?

- E de alunos com deficiência estudarem junto com colegas sem deficiência na mesma sala de aula?
- Sua escola está preparada para realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas classes regulares no que se refere aos aspectos de:
- - Acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, portas largas, mobiliário adaptado, dentre outros aspectos)?;
- - Recursos materiais e pedagógicos para as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência?
- Você se sente mais preparado(a) para atuar em classes inclusivas depois de ter participado dos "Cursos de Formação Continuada"? Comente.

3.º Observações no cotidiano escolar – para identificação de adaptações curriculares e pedagógicas, como também atitudes de acolhimento, inclusão, atendimento, resistência e segregação em relação às necessidades educativas dos alunos com deficiência incluídos nas salas regulares por parte dos professores em decorrência dos "Cursos de Formação Continuada".

4.º Oficinas de Narrativas Docentes de experiências na Faculdade de Educação da UFF – nas quais os(as) professores(as) narraram suas experiências inclusivas em relação aos alunos com deficiência em suas salas de aula, como dúvidas, desafios, as adaptações pedagógicas e curriculares adotadas na inclusão desses alunos após a realização dos "Cursos de Formação Continuada".

5.º Categorias de análise – para a análise dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, nas observações no cotidiano escolar e nas oficinas de narrativas docentes de experiências inclusivas foram consideradas categorias baseadas na Teoria Crítica, tais como educação para a emancipação; educação para a adaptação; para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade, para a resistência; educação e inclusão escolar; preconceito, indivíduo e cultura, dentre outras.

Quanto aos dados relativos às adaptações curriculares, acessibilidade, recursos materiais e pedagógicos para as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, foram analisadas considerando as categorias presentes nas Adequações/Adaptações

Curriculares(5, 6), MEC/SEEsp (2005, 2000). As Adequações/Adaptações Curriculares são consideradas como modificações promovidas pelo professor no currículo, de forma a permitir e promover a participação efetiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem na sala regular, juntamente com seus colegas sem deficiência. Vale destacar que as referidas AdequaçõesAdaptações Curriculares estão fundamentadas na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação(7) (1994) e na Resolução nº 2/CNE/CEB(8) (2001), discutidas nos "Cursos de Formação Continuada". As categorias adotadas foram, dentre outras:

- Acesso ao currículo; objetivos de ensino; conteúdo ensinado; método de ensino; processo de avaliação;
- Planejamento de ensino para a diversidade, como organização do espaço e aspectos físicos da sala de aula; seleção, adaptação, utilização de equipamento e mobiliário para favorecer a aprendizagem de todos os alunos; planejamento de estratégias de ensino em função dos objetivos pedagógicos e conteúdos abordados; pluralidade metodológica para o ensino e a avaliação; e a flexibilização do tempo de ensino e aprendizagem.

3. Os impactos do programa de formação para la diversidade: inclusão nas escolas públicas do Rio de Janeiro/Brasil

3.1. Narrativas de experiências pedagógicas inclusivas dos professores/Narrativas de experiencias pedagógicas inclusivas de maestros

Considerando as narrativas dos professores, em sua maioria, resistente e se sentindo despreparado para atuar em classes inclusivas, a escola como espaço educacional inclusivo deve diante disso, promover a remoção das barreiras para a aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos, destacando, sobretudo, sua diversidade e humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação e o acesso ao conhecimento na escola pública.

A oportunidade de convívio com colegas sem deficiência oportuniza ao aluno com deficiência perceber-se como indivíduo, capaz de se desenvolver em suas diferentes dimensões, como a social, psíquica, biológica, econômica e espiritual.

Deve-se, então, buscar alternativas para o desenvolvimento dessas dimensões pela educação inclusiva, considerando-as como fundamentais na vida dos alunos com deficiência no alcance de sua emancipação por intermédio de uma educação transformadora e democrática.

Quanto a isso, Ainscow (9) (2000, p. 20), enfatiza que a:

> (...) aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção leva-me a acreditar que estas abordagens precisam levar em consideração a influência de fatores escolares. Em particular, a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços.

Com base nas narrativas dos professores, mesmo considerando as contradições, é possível afirmar que a maioria dos professores participantes deste estudo é favorável à inclusão escolar, afirmando, porém, que a organização das escolas é primordial para que a inclusão ocorra.

Portanto, a inclusão escolar de alunos com deficiência está ocorrendo nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro/Brasil, desde o início dos anos 2000, mesmo naquelas que ainda não estão organizadas adequadamente para o atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

Analisando as narrativas dos professores, é possível afirmar também que os professores, por sua socialização e formação, não se percebem autores de sua própria prática, antes reproduzem práticas instituídas (algumas impostas pelo próprio sistema de ensino, o que revela, pelo menos em parte, a formação heterônoma dos professores), contribuindo assim para a manutenção das estruturas sociais e educacionais ainda vigentes.

Os professores, em sua maioria, revelam-se desmotivados, desencorajados, responsabilizam o Estado e eximem-se de responsabilidade. Mantêm-se atrelados a práticas tradicionais, conservadoras, excludentes e discriminatórias de maneira a impossibilitarem a si próprios a pensar a diversidade humana no âmbito escolar.

4. Resultados

4.1. Perspectivas da educação inclusiva no Brasil – contradições humanas e ambigüidades legais

Afirmar a educação inclusiva na atualidade brasileira requer refletir sobre a escola que temos e que queremos. Sobre a escola que temos, faz-se necessário algumas constatações históricas: é segregadora, pois não atende à diversidade humana; educa para a homogeneização; a adaptação; desconsidera as diferenças humanas e de aprendizagem; reproduz a lógica dominante da produção; hierarquiza os alunos pela avaliação e reprovação, dentre outras.

A necessidade de se pensar uma outra escola nunca se fez tão urgente como atualmente, bem como as condições culturais para tal nunca foram tão favoráveis como as que temos atualmente, pois percebemos de maneira crescente uma mobilização por parte da sociedade reivindicando mudanças na escola de modo a atender à diversidade humana e não mais reproduzir a lógica do mercado, conseqüentemente, marginal e excludente ainda presente na sociedade capitalista contemporânea brasileira.

Para além das questões que estão imbricadas na formação dos professores e dos documentos oficiais que legitimam tal questão, a não sensibilização para a educação inclusiva é algo observado nas visitas às escolas da rede pública no Estado do Rio de Janeiro/Brasil e nas demais atividades da pesquisa realizadas com os professores.

É possível afirmar que os professores não se percebem pertencentes ao sistema público de ensino, não se sentem responsáveis pela educação de seus alunos; culpabilizam o Estado e se sentem vítimas do sistema político vigente, não considerando a autonomia docente como capaz de fazer frente ao que consideram “Não terem sido preparados para a inclusão”. Dessa maneira, adaptam-se e se submetem ao que as Leis prevêem para o próprio fracasso produzido por suas práticas conservadoras, homogeneizadoras e heterônomas.

Segundo o INEP/MEC (2008)(10), com base nos dados do Censo Escolar do ano de 2007, é possível afirmar que no Brasil a inclusão está em processo de desenvolvimento, embora apenas 34,4% dos alunos com deficiência estejam matriculados no ensino regular, sendo 42,96% da rede privada e 57,04% da rede pública. Os dados revelam

ainda que, esse crescimento, está acontecendo em maior número nas escolas públicas.

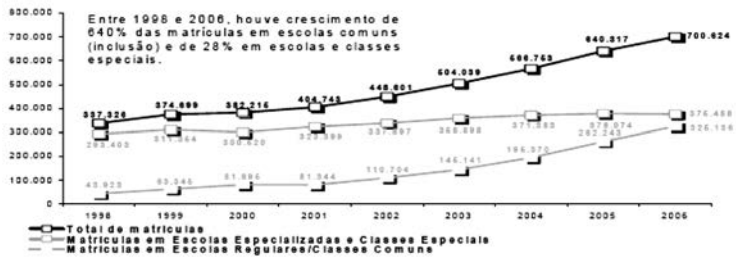
Embora os números da matrícula desses alunos em classes regulares sejam favoráveis, não é possível identificar nos dados apresentados pelo INEP (2008), se esses alunos permanecem nas classes regulares e sob quais condições pedagógicas.

4.2. Censo Escolar da inclusão no Brasil/INEP-MEC

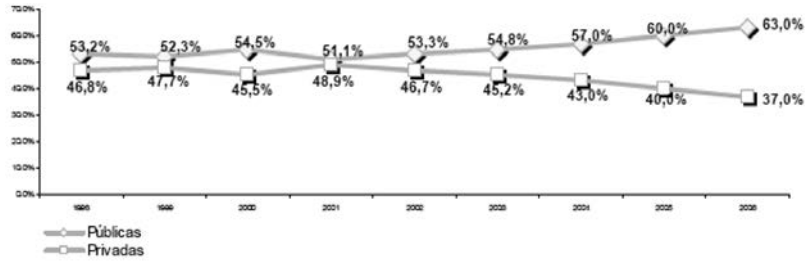
O Censo Escolar do INEP/MEC, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica no Brasil, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educativas especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar brasileiro, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, com base nessas informações que registram a progressão escolar, estabelecer novos indicadores acerca da qualidade da educação básica brasileira.

Os dados do Censo Escolar/2007, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico, a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educativas especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico, a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil; 466.155 (66,5%) no ensino fundamental; 14.150 (2%) no ensino médio; 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos; 46.949 (6,7%) na educação profissional (básica); e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnica).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nessa área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e social.

O Censo Escolar das matrículas de alunos com necessidades educativas especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Esse indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior no Brasil.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Dessas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educativas especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

4.3. Objetivo da Política Nacional de Educação Especial no Brasil na perspectiva da inclusão

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado para a inclusão; participação

da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

4.4. Alunos incluídos na escola pública com suporte da educação especial no Brasil

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial no Brasil, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, que vivem nas ruas, que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e as que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educativas especiais, que passa a ser amplamente disseminado, com base na Declaração de Salamanca, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças dos alunos.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais até então implementadas não alcançaram plenamente o objetivo da escola comum assumir o desafio de atender às necessidades educativas dos alunos nas classes comuns.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial

atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educativas especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros.

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

4.5. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão no Brasil

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores, sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

5. Consideraciones finales

Considerando as experiências vividas no decorrer da realização desta pesquisa, pensamos que a afirmação da educação inclusiva e democrática que atenda a todos os alunos, com e sem deficiência, pode representar um passo significativo adiante, sobretudo, quando os professores se reconhecem como sujeitos de sua própria práxis docente

nesse processo tão emergente, urgente, necessário e democrático para a educação, humanização dos indivíduos e afirmação de escolas solidárias e inclusivas no Brasil.

Analisar a implementação da educação inclusiva no cenário brasileiro nos faz refletir sobre nossa atuação como pessoa para a constituição de uma sociedade inclusiva. A superação da educação segregadora é fundamental para a compreensão do movimento social que possibilita a instituição de uma educação para todos. Para além de incluir os alunos com deficiência na escola pública, o movimento em prol da educação inclusiva enfatiza, em sua dimensão democrática e política, a democratização das diversas instâncias sociais para todos os indivíduos, a despeito da adaptação aos padrões de normalidade apregoados e impostos como ideais, que se sentem marginalizados e tentam ocultar suas diferenças em espaços de segregação que impõe, de maneira ideológica, a negação da diferença existente em todos os seres humanos.

Notas

COSTA, Valdelúcia Alves da. (2005). Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, EdUFF.

CROCHÍK, José Leon. (1997). Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação Especial em debate. São Paulo, Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia – 6.ª Região, pp. 13-22.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, Brasília, DF.

COSTA, Valdelúcia Alves da. (2002). Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. Revista Movimento da FEUFF, nº 6, Niterói, Rio de Janeiro.

BRASIL. (2005). Saberes e práticas da inclusão. Recomendações para a construção de escolas inclusivas. Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEEsp, Brasília, DF.

BRASIL. (2000). Adaptações Curriculares propostas pelo "Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais", Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEEsp, Brasília, DF.

CORDE. (1994). Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasília, DF.

BRASIL. (2001). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF.

AINSCOW, Mel. (2000). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28.

INEP. (2008). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, Ministério da Educação/MEC, Brasília, DF.

Iduina Mont´Alverne Chaves

O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS NO RIO DE JANEIRO/BRASIL: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PROCESSO[223]

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a o ideário que expressa a cultura dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS e, em especial, do CIEP Geraldo Reis que acolhe, desde 2006, o Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense e apresentar as idéias que têm orientado a política de gestão implementadas para uma educação inclusiva nesta instituição, considerando a cultura dos grupos nela inseridos. A teoria da complexidade de Edgar Morin e a sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli fundamentam as idéias e o método adotado nesta pesquisa. A culturanálise é um instrumento metodológico adotado e que permite compreender o nível de funcionamento dos grupos, tanto no aspecto patente – pólo das formas estruturantes que abrange os códigos, as formações discursivas, os projetos da instituição, ou seja o nível racional; e o aspecto latente que se expressa nas vivências, na dimensão imaginal e afetual dos grupos. O entendimento do real vivido pelos grupos, no colégio, traz a possibilidade de um trabalho mais orgânico, mais adequado, mais solidário e mais comprometido com propostas que respeitem as diferenças dos profissionais que nela trabalham e das crianças e adolescentes que nela estudam.

223 El "Colégio Universitário Geraldo Reis" en Rio de Janeiro/Brasil: la educación inclusiva en proceso.

Introdução

[...] "o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade."
João Guimarães Rosa . In Grande Sertão: Veredas

"Professores há muitos, mestres dignos desse título raros o são. O mestre é. Porque a sua vida tem um sentido, ensina a possibilidade de existir".
George Gusdorf. In Professores Para Quê?

"Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a elas sejam fornecidos a devida autonomia e o adequado treinamento para que o possam fazê-lo."
(Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação)

O final do século XXI expressa uma nova ordem mundial fundada na exploração de comunicações, na proliferação dos objetos de consumo e nos paradoxos planetários da riqueza e da pobreza.

A profissão docente passa por mudanças de identidade, de status, de identificação, provocadas por poderes/forças sociais que se apresentam tanto na diversidade sócio-cultural dos alunos, quanto nas demandas sociais que cobram dela (enquanto órgão formador) a formação de profissionais adequados para o terceiro milênio, bem como apontam o depauperamento do valor social dos profissionais da educação. Enfim, reclamam da falta de políticas educacionais capazes de apresentar alternativas coerentes e condizentes com a real situação do professor, de sua formação e da sua atuação na escola. Uma escola que vive no seu cotidiano sob a "lógica da violência**"**, sob a tutela de um poder instituído que nela se instala provocando a insegurança, a indisciplina, o medo, o silêncio, a violência. Os desafios são muitos. É preciso compreender como se estabelecem as relações na escola, como estas acontecem no espaço-tempo dos grupos que ali (com) vivem. É necessário, também, reconhecer e saber lidar com a diversidade presente no universo escolar.

Em outras palavras, a sociedade passa por mudanças em todos os sentidos e que vai exigir um outro tipo de formação para os profissionais da educação. E, em contrapartida uma outra escola, que responda às exigências da sociedade na qual se insere. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) representam/representaram uma tentava neste sentido.

Os CIEPS são instituições idealizadas, no Brasil, por Darcy Ribeiro, na década de 80, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, com o objetivo de proporcionar, em tempo integral, educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme.

O primeiro CIEP foi inaugurado em maio de 1985 na Capital do Estado do Rio de Janeiro e em 1994 estavam em funcionamento 506 CIEPs - escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. A intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do Estado.

Para Cavaliere e Coelho (2003) no artigo “Para onde caminham os CIEPS? uma análise após 15 anos”, passados mais de quinze anos, há pontos positivos e negativos a comemorar. Um deles diz respeito ao “fato de que a idéia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível” (p. 147). Um ponto lamentável, ressaltam as autoras é “a perda de identidade dos Cieps da rede estadual. Nela, a instabilidade vivida gerou um clima geral de muito descrédito”. Além do mais, a concepção de educação integral em tempo integral, sendo mais fortemente associável ao ensino fundamental, “perde seu apelo e intensidade, na medida em que o papel dos estados em relação ao sistema de ensino não se detém, prioritariamente, neste nível de ensino”. (p. 174)

Apresento alguns depoimentos de diretoras de CIEPs (Cavaliere e Coelho, 2003) que trataram de temas tais como: escola de tempo integral, bloco único, política pública, falta de professores, escola de difícil acesso e gestão e mostraram os maiores entraves para a manutenção dessas escolas segundo seu projeto original:

> Por descaso das autoridades o projeto foi descaracterizado. Foi muito doloroso ver todo aquele espaço praticamente improdutivo. (diretora do Ciep A, p. 149)
>
> A população associou a ausência de reprovação aos Cieps, e reforçou a representação de escolas "fracas" ou desorganizadas. Era comum ouvir-se à época críticas dirigidas especificamente aos Cieps pelo fato de não reprovarem quando, oficialmente, a concepção de bloco único atingia toda a rede. (diretora do CIEP B, p. 152)
>
> Desde que iniciamos o Programa Especial de Educação, a cada ano, sofremos com os questionamentos: teremos horário integral? Os professores terão mecanismos para permanecerem fazendo 40 horas semanais? O número de funcionários será mantido? A verba da merenda chegará durante todo o ano? E a verba da manutenção? Teremos profissionais para as atividades diversificadas? E o projeto dos alunos residentes será mantido? E o centro médico-odontológico? E a animação cultural? Dúvidas... dúvidas... dúvidas... (dtretora do CIEP E, p. 151)
>
> A realidade e rotina de uma escola de horário integral não pode ser comparada com uma escola de horário parcial, principalmente no que diz respeito a quantitativo de pessoal de apoio. (Diretora do Ciep G, p. 153)
>
> Se a rede de escolas públicas convive diuturnamente com o problema da falta de professores, em muitos Cieps apresenta-se a dificuldade adicional de encontrar profissionais dispostos a sempre imprevisível e algo conturbada. (diretora do CIEP N, p. 161)
>
> Todos os anos, no início das aulas, nunca temos professores. Sendo assim, falar de uma escola de horário integral, sem as mínimas condições, só loucas como nós, para continuar insistindo. (Diretora do Ciep H, p. 164)

A minha pesquisa trata do CIEP 060, Geraldo Achilles dos Reis e nos depoimentos dos professores, as afirmações acima apresentadas foram evidenciadas, também por eles, de maneira muito semelhante. Participo intensamente do dia-a-dia desta instituição, realizei entrevistas com professores e mantive conversas informais com a quase totalidade do corpo docente. Os estudos sobre o cotidiano são especialmente fundamentais para a Educação. Precisamos levar em conta todas as descobertas sobre a vivência rotineira de cada dia para conseguirmos entender e conciliar as forças aparentemente contraditórias do fazer racional da prática pedagógica com o fazer "irracional", emotivo, afetual, das vivências pessoais que se entrecruzam no tempo e no espaço escolar. Assim, apresentarei neste trabalho, em linhas gerais, a culturanálise do grupo de professores do CIEP 060, atual Colégio Universitário Geraldo Reis. A Culturanálise de Grupos, delineada por

Paula Carvalho (1990) é uma abordagem da teoria e da prática organizacional em seus efeitos institucionais. Ela aponta a *dimensão simbólica do discurso e da ação de uma dada organização.* Ela repensa a *escola-organização no âmbito das práticas simbólicas e educativas* ligando-as com o imaginário sócio-cultural e organizacional. Permite a compreensão da cultura das organizações educativas, na medida em que estas são mediadoras da reprodução e da reinterpretação da cultura dominante e do social, pelos grupos no seu cotidiano (p. 17). A Culturanálise é um instrumento metodológico que permite compreender o nível de funcionamento dos grupos, tanto no aspeco patente – pólo das formas estruturantes que abrange os códigos, as formações discursivas, os projetos da instituição, ou seja o nível racional; e o aspecto latente que se expressa nas vivências, na dimensão imaginal e afetual dos grupos. Estes dois aspectos se relacionam de forma dialógica, fazendo emergir, a partir da troca simbólica entre a dimensão normativa e a dimensão da vivência, o mapa da existência e da consciência dos grupos nas instituições. Esta compreensão do real vivido pelos grupos, numa escola, por exemplo, traz a possibilidade de um trabalho mais orgânico, mais adequado, mais solidário e mais comprometido com propostas que respeitem as diferenças dos profissionais que nela trabalham.

Um CIEP que virou Colégio de Aplicação: a metamorfose do Ciep 060 em Colégio Universitário Geraldo Reis, da UFF

O CIEP Geraldo Achilles dos Reis foi inaugurado pelo Governador do Estado Leonel Brizola, em novembro de 1985. Situado bem no centro da cidade de Niterói, teve suas dificuldades iniciais como todos os CIEPs, especialmente no tocante a implementação de uma proposta de ensino revolucionária, que foi delineada sem a devida preocupação com a formação dos professores para uma ação coerente com os princípios fundadores. O ambiente, em todos os CIEPs, era promissor: salas ambiente bem equipadas com materiais e sob a condução de profissionais de áreas diversas – artes cênicas, artes plásticas, animadores culturais que buscavam preencher o tempo integral, ainda não suficientemente entendido pela comunidade interna da escola. Organização dos Centros de Estudo que estabeleciam o espaço-tempo, diário, para a formação dos profissionais da escola. Os serviços de

psicologia, assistência social, médica e odontológica estavam presentes para o atendimento às crianças da escola.

Assim, nasceu o CIEP Geraldo Reis. Com pompa e circunstância.

A professora Elisa nos falou desse momento vivido por ela como professora neste CIEP. A escola recebeu crianças e adolescentes dos Morros do Palácio, do Estado, da Formiga e dos bairros próximos da escola. Gragoatá, Ingá, Icaraí. Segundo essa professora:

> Foi uma escola de vanguarda para os excluídos e se estabeleceu num clima de muita tensão e conflito, em virtude do despreparo dos professores para a assunção de um perspectiva de ensino pautada nos princípios da sócio –linguística. Das 20 turmas matriculadas, 12 eram de alfabetização. Incluiu as crianças e adolescentes que estavam fora da escola.

Isto mostra a fragilidade pedagógica e administrativa desse Projeto que pretendia ser uma abertura de possibilidades formativas para as classes populares, mas a ausência de uma política de formação de professores adequada e consoante com os princípios que o fundamentam, foi se tornando vazia e inoperante. Os professores e as crianças não estavam habituados ao ritmo de uma escola de tempo integral, acrescentou a professora Elisa e o estigma de "Escola dos Pobres" se afirmava como marca dos CIEPs. E o processo foi se degradando e se desorganizando.

Nos anos 90 as mudanças no governo do Estado impediram a consolidação da proposta e não houve um movimento de resistência ao seu desmonte, declarou a professora. E mais, as escolas que conseguiram firmar um projeto político pedagógico condizente com a proposta original, foram pouquíssimas. Inclusive, o CIEP Geraldo Reis. Foi o que senti na minha entrada nesta instituição, pela escuta sensível.

A professora Maíra, lotada na escola, falou que "a formação sempre contribui para o crescimento profissional porém, a prática é muito diferente da teoria. Acho que aprendi mais na prática, pois a teoria estava distante do que eu vivia no dia-a-dia, "no chão da escola". A professora Suzana disse que a sua formação foi boa, mas não estava conseguindo usar o que aprendeu na prática e afirmou: "não sei como prender a atenção dos alunos e fico muito incomodada com isso. Alguns atrapalham muito as aulas". Outra colega da escola, afirmou, também, que o curso de Pedagogia não lhe preparou, suficientemente, para "enfrentar a disciplina, a violência, o domínio de turma e como

lidar com as classes populares na escola". Para a professora Adelaide os três maiores desafios que ela enfrenta no cotidiano desse CIEP e que deveriam ser alvo do curso de formação de professores são: a violência, a dinâmica de projetos e a interdisciplinaridade. Há, também, ao lado do sentimento de impotência, de cansaço, por parte dos professores, uma vontade de acertar, de ajudar as crianças das classes populares que estão na escola a experienciarem um espaço mais digno, mais alegre, mais respeitoso e mais compreensivo. Expressaram nas suas imagens/textos sobre o Colégio imagens de pássaros (cegonha), de sol, de estrela que simbolizam os seus desejos de (re) nascimento, de luz e de tempos melhores para o convívio escolar.

O Colégio Universitário Geraldo Reis nasceu de um convênio da Universidade Federal Fluminense (UFF) assinado, em 2006, com o Estado, ou seja, herdou as crianças (em número de mais ou menos cem) e os professores estaduais lotados no CIEP Geraldo Reis, onde agora funciona. Em dezembro de 2006, foi realizado um sorteio que permitiu a entrada de cerca de 150 crianças de diferentes classes sociais atraídas pelo respaldo e pela chancela da Universidade Federal Fluminense. Atende do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental e a UFF está suprindo, como pode, o quadro de professores e demais funcionários do Colégio. Devo ressaltar, também, o empenho do Prof. Sidney Mello, nosso Pró-Reitor de Assuntos Acadêmicos da UFF, no sentido de prover a escola, também, com ações voltadas para o espaço físico, que estava amplamente deteriorado e que ainda há muito por fazer para que o colégio funcione de forma adequada. É uma escola híbrida, com crianças de classes sociais bem diversificadas. Em março de 2007, fui nomeada Diretora Geral do Colégio pois assumo, também, o cargo de coordenadora da Coordenação de Professores da UFF, ligada à PROAC/Reitoria.

Dirigir esta escola tem sido uma tarefa difícil, talvez, uma das mais difíceis que já enfrentei em toda a minha vida de professora. Para situar, encontrei uma tensa situação entre os diferentes grupos da escola. O grupo de professores, um vinculado à Secretaria Estadual de Educação e outro à Universidade. O de crianças, um proveniente da favela e o outro da classe média. O de funcionários, um grupo do Estado e o outro da Universidade. Este espaço-tempo do Colégio Universitário faz parte, intensamente, hoje, do meu cotidiano e, de certo modo, exige de

mim ações humanas, afirmativas, sensíveis, includentes, cimentadas numa fundamentação teórico/metodológica sistêmica e complexa.

Ficou muito claro, na pesquisa realizada, que os profissionais da escola reconhecem que seus métodos de ensino estão ultrapassados, o trabalho árduo com as crianças de difícil comportamento, da violência em todos os espaços da instituição, da falta de tempo para estudo, do lidar com o fracasso escolar, do cansaço em todos os sentidos. A entrada da Universidade na Escola criou uma expectativa grande e a esperança de tempos melhores e mais fáceis na dinâmica escolar cotidiana. É uma abertura que procuramos aproveitar nas brechas iniciais. Demos oportunidade e a UFF bancou a inscrição de a cinco professores que desejaram fazer um curso sobre "Currículo e Escola na UERJ. A satisfação deles é manifestada nas reuniões de professores. A voz de uma professora revela tal afirmação: *"o curso é maravilhoso, já não sou a mesma. Outra professora falou: "tenho que re-significar a minha prática. Ainda não sei muito como. Mas não quero fazer o que antes fazia".* Atestam, com muita tristeza, a distância e a falta de sensibilidade dos órgãos governamentais para com a escola pública.

De um início conturbado pela entrada da Universidade na escola, já vislumbramos a esperança de um trabalho mais orgânico, mais relacional. A Culturanálise de Grupos, o instrumento metodológico dessa pesquisa, nos deu esta visão: a dimensão do patente, das normas e dos projetos da instituição e a dimensão do lado latente, que era preciso ser iluminado, que é a vida do cotidiano do Colégio. No escopo deste trabalho não dá para falar de tudo o que vimos, aprendemos e sentimos com os profissionais do colégio. Mas foi fundamental para a nossa ação com gestora. É preciso reconhecer a experiência deles na escola de ensino fundamental e do firme conhecimento do "chão da escola" (a prática). A Universidade traz/deverá trazer a possibilidade de uma discussão mais teórica, intimamente vinculada à prática de cada um. Reconhecer, também, com respeito solidário, as singularidades, as diferenças, as fraquezas, as potencialidades dos profissionais que fazem a escola.

A professora Luzia falou da sua sensível relação com o Colégio Universitário Geraldo Reis. E apontou caminhos. Razão e emoção bem unidas:

> Trabalhei no CIEP Geraldo Reis no ano de 1985, logo após a inauguração. Lembro de uma escola bem equipada, com consultórios médico e odontológico. A cozinha, com panelas

enormes e merendeiras uniformizadas. Comida não faltava. A hora do lanche "era a hora mais feliz". As refeições eram servidas em bandejas de alumínio e sempre havia sobremesa. As professoras desciam das salas com seus alunos em fila e sentavam-se à mesa com eles. Da sala da secretaria avistava a biblioteca, que era freqüentada diariamente, durante todo o período de aula. Eu mesma estive lá muitas vezes. Havia muitos títulos e os alunos adoravam aquele espaço. Circulavam livremente, buscando nas prateleiras os mais coloridos, os maiores e os seus preferidos. A professora regente os acompanhava para a "sala de leitura". Ali ouviam histórias e também contavam.

Nesta época a diretora era Dona Julinha, uma senhora brava, que dirigia a escola com punhos de aço. Muito exigente. Todos os dias, lá estava ela, no portão, recebendo as crianças e seus responsáveis. E geralmente era a última a sair da escola. As professoras trabalhavam em tempo integral e tinham um horário específico para formação, que contava, quase sempre, com a presença de representantes da Secretaria de Educação do Estado. Este era um momento muito valorizado. Momento de formação continuada, de estudo, de planejamento. Momento do choque entre teoria e prática. Como "aplicar" a teoria construtivista na prática? Momento do choque entre o conhecimento teórico e a realidade sócio-econômica- cultural dos alunos.

A idéia de que a teoria poderia/deveria ser "aplicada" desencadeava conflitos: "a teoria é muito bonita, mas na prática não funciona..." Os professores recebiam material didático-pedagógico criado especificamente para os CIEP's. O discurso da não "aplicabilidade" se justificava na "clientela" (alunos) que não sabia ler e escrever e na ausência dos pais na escola e na falta de apoio nos estudos dos filhos. Discurso que se repete há décadas... Não bastava utilizar o material didático, era preciso também entender seu pressuposto teórico, e era neste sentido que os momentos de formação continuada em serviço tentavam atuar. O construtivismo, enquanto teoria estava a serviço da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e não apenas de "ensinagem".

Mas, o mais evidente nas relações entre professor e aluno nesta escola era o confronto entre as realidades sócio-cultural. Percebia-se, no "ar" certo distanciamento da realidade vivida por aqueles alunos, oriundos dos morros do Estado, Formiga e adjacências.

Nesta ocasião eu estava grávida da minha primeira filha, e lembro quando um menino chegou bem pertinho de mim, passou a mão na minha barriga e me perguntou: "Tia, você foi currada?". Fiquei atônita com a pergunta e devolvi: "O que é ser currada?" E ele, sem rodeios me respondeu "na lata", complementando: "Lá na FEBEM eu sou currado todos os dias".

Os problemas sociais enfrentados pelos alunos não eram contemplados nas "cartilhas" oferecidas às professoras. Nos momentos de estudo e reflexão pedagógica não havia espaço para uma análise sociológica, cultural e antropológica do vivido por eles. Assim, a escola investia numa "educação" asséptica, supervalorizando a norma culta,

distanciando-se cada vez mais da cultura popular. Estávamos a serviço do que/de quem? E a filosofia de educação do CIEP? Como "bola de neve" os problemas cresciam à medida que, neste descompasso entre o estudado/vivido pelas professoras, não dava conta de atender às expectativas/necessidades dos alunos e das comunidades, e nem as do grupo docente. A lógica da "aplicabilidade" da teoria pautada nos estudos de Skinner, do reforço e do estímulo/resposta, ainda é bastante recorrente nos espaços escolares. A cultura da ciência das humanidades não consegue derrubar a barreira da cientificidade, existente nas escolas, porque trará uma mudança significativa de Paradigma que, sabemos, poucos querem/desejam enfrentar. Perceber/entender a escola como espaço de formação para vida, para muitos, seria destituí-la do status quo de formadora de poucos e privilegiados indivíduos, que chegará ao topo da cadeia sociocultural, classe A.

Não pretendo ser entendida como pessimista ou portadora do grito de Cassandra, mas a realidade nos mostra, de forma nua e crua, que o ensino no Brasil caminha à "passos de formiga e sem vontade". Sem vontade política, sem uma atuação mais propositiva e incisiva das Universidades e investimento na formação de professores.

Hoje, como Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF nos revestimos de otimismo e esperanças de que a parceria entre escola e universidade é possível, viável e fundamental. Já passava do momento da Universidade colocar o "pé no chão da escola", como sempre defendeu Linhares. Coloca-se em prática um movimento instituinte, que brota dentro da escola e que vai semear boas e saudáveis sementes na sociedade. Haverá, com certeza, uma mudança de paradigma na formação dos futuros professores que, ao ali chegarem serão testemunhas de um trabalho que valoriza o humano, a sensibilidade, a paz. Mais do que defender de/com "carteirinhas" ideais e ideários, paradigmas e teorias, temos que viver/sentir/estar junto. Nosso desejo não é ganhar a "guerra", mas, simplesmente deixar claro de que lado estamos. Lutamos não pelo jargão: "Qualidade de ensino para todos". Lutamos pela qualidade do ensino porque, enquanto educadores, comprometidos com uma educação para todos. Neste sentido é preciso atuar com coerência entre o paradigma que professamos e vivemos. Não dá para dizer uma coisa e fazer outra. Esta contradição é maléfica à educação.

O Colégio Universitário Geraldo Reis tem como um dos seus objetivos fundamentais, firmar a parceria entre escola e universidade, abrindo um espaço de formação para futuros professores, in lócus, ou seja, espaço no qual ensino e aprendizagem, teoria e prática, ensino e pesquisa, não se dicotomizam.

Ficou patente, também, que os cursos de formação de professores não estão dando conta de formar profissionais para enfrentar a escola da contemporaneidade. Ela, escola, traz as marcas fortes de

uma sociedade marginalizada, desintegrada e que vive a dinâmica da violência no seu cotidiano. E há muito tempo. Não é de hoje. Agora pergunto: Que concepções e princípios estão fundamentando estes cursos? É urgente um trabalho profundo de (re)significação de seus fundamentos básicos.

Mais questionamentos/afirmações(?): Onde se encontra nos currículos dos cursos de formação – tanto inicial quanto continuada - a preocupação com a diferença, com a criação, com a violência, com a sensibilidade, com a inclusão? Como deve ser esta preparação? Que habilidades e competências serão necessárias para enfrentar com ética e dignidade a escola e a criança/o adolescente de hoje? Como entendê-los a partir de seus contextos? Penso exigir saberes de várias áreas - da filosofia, da sociologia, da antropologia, da psicologia. O que é ensinar e o que é aprender.

Penso que precisamos apontar para os cursos de formação de professores que, a forma com a qual estão conduzindo o processo formativo dos profissionais da educação está longe de contribuir para a atuação consciente, crítica e criativa deles, nos diversos espaços educativos. O Pedagogo deverá ser um crítico de interlocução, aquele capaz de pensar e agir nos espaços educacionais como agente produtor de rupturas com a ordem excludente, hierárquica, silenciadora e autoritária ainda dominante. É necessário a formação de docentes potentes para interagir complexificadamente na realidade articulando os vividos e os teorizados, em busca de saberes compartilhados. Saberes com sabor de vida, vida que é perpassada por inúmeras *práxis* e *poiésis*, e que ganha sentidos e contornos mais perceptivelmente interativos, a partir de uma cautelosa e delicada clivagem entre as propostas expressas no papel e o que é produzido no cotidiano. Docentes capazes de assumir a responsabilidade social da prática educativa que ocorre na escola e fora dela de forma crítica, criativa e construtiva.

A formação do Pedagogo que acredito articula os conhecimentos produzidos em diferentes espaços, entre eles os das políticas que corporificam saberes comprometidos com a transformação da educação e da sociedade. Proponho interações que possibilitem ao formando uma visão crítica sobre a ordem dicotômica e simplificadora do mundo propostas pela razão dominante moderna: corpo/mente, teoria/prática, sujeito/objeto, sentimento/razão, campo/cidade, instituído/instituinte, entre tantas outras.

Acredito, fortemente, que é preciso lançar um novo olhar para dentro da escola para que os currículos dos cursos de formação respeitem a complexidade inerente a ela. Penso que deveria ser uma formação complexa que respeite o princípio da relação. Uma relação que se estabelece a partir do contexto e se instituindo na dinâmica do processo e dos movimentos da comunidade na qual se insere. Há, assim, uma abertura para o inusitado, o inesperado. Para a diversidade que a escola oferece.

Para tal, é preciso de início, conhecer a *cultura* da instituição – os modos de pensar, sentir e agir de todos que fazem a escola. Daí, estabelecer de forma orgânica o currículo, a dinâmica da escola, pois cada escola apresenta singularidades e especificidades. Assim, a educação deve contribuir não somente para uma tomada de consciência, mas, também, permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar um trabalho de qualidade, de estabelecer o vínculo entre a razão e a emoção/sensibilidade indispensável, penso, para uma educação crítica e criativa. Uma educação para a sensibilidade.

Duarte Júnior (2001) afirma que estamos distantes da natureza e de seus estímulos. Isto promove o embrutecimento dos sentidos, tão próprios da modernidade em crise, que se encontra refletida abertamente, também, na crescente deteriorização ambiental. É preciso olhar o mundo em nossa volta com olhos bem abertos para o seu movimento e a sua beleza. A vida urbana de hoje dificulta o contato direto do homem com a natureza. Não apenas este contato com a natureza é limitado, mas também a própria relação do homem com seu corpo, suas sensações, seus sentimentos. Caminhamos rápido com destino ao trabalho, comemos igualmente apressados, poucas são as oportunidades de trocas entre as pessoas, de contemplação, de convivência. Estes espaços de “humanização” e aproveitamento daquilo que a natureza oferece e que aguça nossas sensações, vai criando uma espécie de distância entre o homem e o seu entorno. O resgate deles é um dos focos da educação para a sensibilidade.

É preciso que o homem possa conhecer mais seu corp, abrir espaços de escuta e troca, de afeto, de acolhimento, enfim, de intercâmbio de saberes plurais. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas,

odores diversos daqueles que a vida moderna lhes proporciona. Ou, com mais propriedade é preciso educar o seu olhar, sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano.

A arte é uma importante aliada para este trabalho. Para Morin (1982, 1997, 2001), é de grande importância a contribuição da cultura das humanidades, na arte, na literatura e na poesia, para o ensino da condição humana e de suas dimensões poética e estética. Ele observa que é através da arte que nos sensibilizamos para as dimensões objetivas e subjetivas e nos aproximamos de outras dimensões que na vida comum não nos é possível atingir.

Para tal, é preciso uma ação que integre escola, família, bairro, centros de saúde e comunitários, igreja. Um trabalho planejado, organizado. É preciso criar espaços de encontro, de convivência que reúna os jovens. Quem sabe re-encantar a escola pela promoção de espaços que propiciem uma (con)vivência prazerosa com atividades de lazer e de cultura. O estabelecimento de uma política educacional que tenha como base a participação, que acate as diferenças e o conflito como parte construtiva da vida em sociedade. Nesse sentido, a construção de uma Pedagogia da Paz cimentada em princípios éticos se faz necessária.

Em linhas gerais, tratar/domesticar a violência (MAFFESOLI, 1987a, 1987b) através de normas e regras parece não ter surtido os efeitos desejados. Acredito que a retomada do processo de ritualização seria um das formas de canalizar a agressividade, para fortalecer o grupo, incluindo cerimônias diversas, jogos, disputas, campeonatos esportivos, festas. Agregar os indivíduos em conjuntos onde os jogos do amor e do ódio, numa misteriosa alquimia, conduzem ao que podemos chamar de harmonia, e que, no entanto, não é o objetivo ideal de uma orientação utópica, mas o que, sob formas violentamente contrastadas ou de maneira mais calma, é vivido no dia-a-dia. Além das cerimônias, os pequenos rituais da existência cotidiana apresentam uma expressiva riqueza simbólica. Estes espaços, ritualizados, são pontos de (re)união.

Está posto o desafio para a educação, para nós educadores. Acredito que o pensamento que (re)une iluminará idéias para a busca do entendimento da solidariedade orgânica para a formação de educadores, que indica um modo de pensar capaz de ligar e solidarizar

conhecimentos separados ou desmembrados poderá prolongar-se numa ética da dependência e da solidariedade entre os seres humanos. O que vem favorecer a um modo de pensar aberto e livre, de reforma mesmo do pensamento, com conseqüências existenciais, éticas, humanas, culturais e de certa forma, a uma reforma do ensino.

Enlaçando os caminhos desta pesquisa

Foi importante esta pesquisa no Colégio Universitário para o conhecimento da instituição como um todo - relações, aberturas, impasses, conflitos, descontentamentos, desânimos, cansaço, indignação, desestímulo, desconfiança e esperança. Nesta última, na esperança, me apeguei com afinco. É com ela que me alimento nos momentos de tensão, de dificuldade para pensar caminhos a percorrer na direção da implementação de políticas voltadas para uma gestão mais orgânica e mais solidária. Fui, e estou me entranhando nos espaços da escola, dos grupos e procuro me aproximar de todos e colocar-me à disposição. Falar da minha preocupação com as crianças e com a violência que se espalha em todos os cantos do colégio, espelho fiel da nossa sociedade desigual e excludente. Para encarar tal desafio, estamos elaborando alguns projetos, em parceria com assistentes sociais e professores da UFF, para numa ação coletiva - com os pais, com o corpo docente, corpo discente, técnico-administrativos, funcionários - construirmos uma escola inclusiva, que respeite, de fato, as diferenças humanas das crianças e adolescentes do Colégio.

Apresento, em linhas bem gerais, alguns Projetos que já estão em funcionamento no Colégio.**O Projeto Sala de Leitura** realiza uma experiência acerca da atuação dos licenciandos de Letras em etapas iniciais, envolvidos no trabalho no Colégio Universitário Geraldo Reis/ COLUNI, onde realizam atividades ligadas ao uso da língua em leitura, escrita e produção de textos, atividades essas associadas à formação de hábitos, aquisição de comportamento responsável e habilidades, como a boa expressão oral por parte dos alunos de primeiro a sexto ano. O projeto **Colégio Universitário Geraldo Reis @ Brinquedo: os sujeitos e as dinâmicas do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental** tem como objetivo geral compreender os sujeitos e as dinâmicas do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a implementação de ambiente lúdico no

Colégio. e da implementação de uma **Brinquedoteca.** O **Projeto Sala de Jogos Matemáticos** traduz o compromisso da Faculdade de Educação da UFF com a qualificação dos profissionais da Escola Básica e propõe oficinas que estão se realizando no Colégio Universitário com o objetivo de contribuir para a construção de práticas inclusivas, relacionadas ao ensino de matemática. Por último, estamos implantando o **Projeto Brincadeiras no Pátio** que objetiva resgatar as brincadeiras tradicionais e atender ao pedido das crianças que desejam, na nossa escola que é de tempo integral, ter espaçostempos - recreio e tempos livres - para brincar.

Para finalizar, vou apresentar um momento significativo e que nos alegrou a todos da escola: a festa de Encerramento do Ano letivo organizada pela Comissão de Pais e pelas crianças. Momento de organização coletiva, de ajuda, de congraçamento (McLaren, 2002). Momento de um ritual de passagem que para Maffesoli (1996, pp. 258-269*)* É lição do gênio do lugar: acentuar o ethos ligado a um espaço... por meio de pequenos rituais da existência cotidiana, trata-se de lugares onde é possível reconhecer a si próprio, ao se identificar com os outros…lugares onde se elabora essa forma de liberdade intersticial, em ligação com o que é próximo e concreto. Esses lugares emblemáticos são apenas expressões em maiúsculas de um texto que se escreve, minusculamente, no cotidiano. Esses “pontos altos”, esses lugares e espaços de socialidade, estão repletos de afetos e de emoções comuns, são feitos para as tribos que aí escolheram domicílio. “O ritual, como vimos, toca o emocional, mas, trabalha também, para a ordem. Provoca, nessa nova geração, a conformidade, para juntos, alunos e professores, salvaguardarem a ordem, e assim, manter o ambiente organizado, respeitado e acolhedor” (Chaves, 2000, p. 185).

O Colégio Universitário Geraldo Reis tem se mostrado um espaçotempo para os Cursos de Formação de Professores da Universidade Federal Fluminense/UFF (re)organizarem os seus projetos, os seus princípios e a dinâmica da sua atuação na relação Universidade/ Escola Básica.

E mais, é uma escola que abraça as diferenças e as sigularidades na busca de uma formação mais humana e mais ética de nossas crianças e adolescentes.

Referencias

CAVALIERE, Ana. e COELHO, Lígia M. *Para onde caminham os CIEPS? uma análise após 15 anos.* São Paulo*:* Cadernos de Pesquisa, n. 119, pp. 147-174, julho/ 2003.

CHAVES, Iduina Mont´Alverne. Vestida de azul e branco como manda a tradição: Cultura e rituais na escola. Rio de Janeiro: Editoras Quartet e Intertexto, 2000.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF., 1996

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

CORDE. Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF., 1994.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa María, RS, Vol. 2, n.º 22, pp. 19-32, 2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 2000.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos, o declínio do individualismo nas sociedades de massas*. Trad. María de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987a.

MAFFESOLI, Michel. *A Dinâmica da Violência.* São Paulo, Vértice, 1987b.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo.* Trad. de Francisco

Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda., 1995.

MAFFESOLI, Michel*. No fundo das aparências.* Trad. de Nízia Villaça. Petrópolis: Vozes, 1996.

McLAREN, Peter. *Os rituais na escola, em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. T*rad. de Juracy Marques e Ângela Biaggio. Rio de Janeiro, Vozes, 1992.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência.* Trad. de María Gabriela Bragança e María da Graça Pinhão. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda., 1982.

MORIN, Edgar *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2001.

Rouseane da Silva Paula

LONGEVIDADE, EDUCAÇÃO E SENTIDO DA VIDA – A INCLUSÃO DA PESSOA IDOSA NO SISTEMA EDUCATIVO

A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo. Só o ser inacabado, mas que chega ao saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz.
(Freire[224], 2001).

Resumo

Nesta investigação abordamos as mudanças no sentido da vida de pessoas aposentadas e procuramos responder a seguinte questão: *Qual o lócus educativo favorável para partilha e atualização das experiências e sabedoria dessas pessoas?* Enfocamos a longevidade enquanto problema social para a ordem capitalista. Para tanto, investigamos uma experiência de educação permanente, a UMA (Universidade da Maturidade), voltada para adultos e idosos, realizada na cidade de Palmas – Tocantins, como alternativa para que o conhecimento ultrapasse os seus limites, transcenda a dimensão da cognição, na educação de adultos, e contribua para a qualidade de vida. Num tempo em que o ser humano conquistou a longevidade, graças aos avanços tecnológicos, sanitários e científicos, é imprescindível para o processo educativo considerar o fenômeno do desenvolvimento humano e compreender a busca de sentidos como movimento, próprio do ser humano, em qualquer fase da vida.

224 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Introdução

O adulto participante da Universidade da Maturidade insere-se no espaço de conhecimento numa condição nova, não como estudante da Educação de Jovens e Adultos, nem como estudante universitário, mas como o terceiro. Aquele que traz o novo e busca o novo para sua vida. A extensão universitária se consolida como canal de renovação dos saberes da universidade e a instituição cumpre seu papel social de universalizar o conhecimento acumulado culturalmente.

Neste sentido SETTON[225] (2002) afirma que o caráter transitório das relações, dos papéis e das instituições sociais confere maior margem de escolhas, maior flexibilidade nas relações, mais referências identitárias, acrescenta, ao mesmo tempo, mais insegurança, riscos e responsabilidades. Esse esfacelamento das instâncias tradicionais – a família, a escola, por exemplo – aponta novos processos de socialização, não mais de adaptação passiva, mas de ação criativa dos indivíduos.

Enxergamos elementos transversais que promovem tomadas de posicionamento, momentos de criatividade frente aos desafios postos na construção de uma sociedade em constante transformação. Dentre esses elementos, está o conhecimento. Para tratar disso, citamos BONDÍA[226] (2002) que problematiza sobre informação enquanto sinônimo de conhecimento, assim significaria que aprender seria informar-se, portanto, em desprezo ao saber advindo da experiência, tema questionado pelo autor.

Ele alerta ainda para a superficialidade dessa compreensão a respeito do processo de aprendizagem, neste trecho: “seguramente todos já ouvimos que vivemos numa ‘sociedade da informação’ e já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de ‘sociedade do conhecimento’ ou até mesmo de ‘sociedade da aprendizagem’. Não deixa de ser curiosa a troca, o jogo entre os termos informação, conhecimento e aprendizagem. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. A educação ao longo da vida tornou-se o caminho para

225 SETTON, María da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *IN* **Revista Brasileira de Educação**. Mai-ago, n.20, São Paulo: 2002, pp. 60-70.

226 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *IN* **Revista Brasileira de Educação**. Jan-abril, n.19, São Paulo: 2002, pp. 20-28.

enfrentar a atual sociedade do conhecimento e da informação, neste sentido, a educação está muito mais voltada para a competição estimulada pelas relações sociais capitalistas.

Segundo SILVESTRE[227] (2003) a idéia de educação permanente ultrapassa largamente o campo da formação contínua, além do aspecto profissional, e tal confusão pode obscurecer a inadaptação das instituições de formação inicial para tornarem possível o desenvolvimento da formação contínua.

O ser humano considerado um ser inacabado, mas a quem se reconhece capacidade para, permanentemente e ao longo da sua vida, procurar realizar as suas potencialidades, competências e valorizar, em qualquer contexto e situação, as qualidades que se julgam sempre aquém de uma plena realização e harmonização. Aquele que não aprende apenas na escola, mas ao longo da vida no domínio do tempo da não-produção, em outras palavras, superando também a lógica capitalista de associar, num silogismo perverso, em tempos de desemprego, educação e trabalho.

Assim, em contraposição a essa perspectiva de pós-formação escolar, ou seja, de educação permanente, encontramos a atuação reducionista da escola que limita sua função social à qualificação para o mercado de trabalho, deixando de lado aspectos que incluem o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. A escolarização assim fica presa à relação educação-trabalho, numa visão pragmática, e muitas vezes, frustrante, de empregabilidade, de maneira que a escola é esvaziada da promoção humana, sua função primeira, bem como da produção e socialização de conhecimentos que interfiram na qualidade de vida dos estudantes.

Essa exigência social apresenta-se mais fortemente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que o conhecimento adquirido pelos estudantes tenha significação e retorno qualitativo às suas vidas, às suas estratégias de sobrevivência, torna-se, portanto uma necessidade epistemológica, na perspectiva tanto do ensino quanto da aprendizagem. O adulto ao buscar a escola procura outro tipo de conhecimento, saberes que somem à sua vida e proporcionem reorganização de esquemas cognitivos por meio das suas estratégias de vida.

227 SILVESTRE, Carlos Alberto S. **Educação/Formação de Adultos** – como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.

BONDÍA[228] (2002) alerta da urgência em problematizar esse discurso que circula e se instala sem critica e pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, e diz que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. Como forma de colaborar para a superficialidade na compreensão de aprendizagem, o autor aponta ainda a exigência da opinião apressada com base numa informação, sem tempo para maturação. Essa velocidade no processo de apropriação nós encontramos no currículo escolar que se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos, como na Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

A Educação de Jovens e Adultos

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), no contexto brasileiro, toma fôlego após a promulgação da Constituição de 1988 onde se estabelece o direito e a obrigatoriedade do Estado frente a essa problemática, no art. 208 ao afirmar que é dever do Estado: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. A EJA em nosso país possui funções específicas que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Função reparadora: Direito a uma escola de qualidade; Reconhecimento da igualdade ontológica do ser humano; Sua perda resulta no não acesso a um bem real, social e simbolicamente importante; Caráter de discriminação positiva – reconhecimento da auto-estima, universalização do ensino fundamental – corrida contra uma exclusão não mais tolerável; Declaração de Hamburgo (1997): alfabetização como um conhecimento básico é um direito humano fundamental, requisito para a educação continuada ao longo da vida. Já a *Função Equalizadora* – Oportunidade de equalização – forma como se distribui os bens sociais para garantir uma redistribuição e alocação, considerando-se as situações específicas – reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência devem receber maiores oportunidades que os outros. E por fim, a *Função Qualificadora* –caráter permanente da EJA e atualização de conhecimentos, tem como base a incompletude do ser humano. Com base no relatório Jacques Delors (UNESCO)–

228 BONDIA (*op. cit.*), p. 43.

comissão internacional sobre educação para o século XXI – "doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros". Não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico), tem um caráter complementar que pode ter momento em qualquer momento da vida escolar ou não.

É acerca da função qualificadora que tratamos neste momento, porque enquanto estudiosa da EJA é incômodo perceber que não há movimento algum para a qualificação desses adultos. É necessário frisar que em nossa pesquisa nos propusemos a estudar o adulto e os idosos, mesmo assim queremos brevemente discorrer sobre as questões excludentes que "empurram" jovens a partir dos quatorze anos para o ensino noturno, na modalidade de EJA.

No aspecto legal, ao considerarmos que dentre os objetivos da EJA está o de "assegurar o direito à educação escolar a jovens e adultos, que pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de freqüentar ou de concluir a educação básica".

Por outro lado, a fixação de uma "idade ideal" para a conclusão da escolaridade universal obrigatória (14 anos para o Ensino Fundamental), ainda que não tivesse a intenção, favoreceu que a população acima desta faixa etária fosse vista como "invasora" ou destituída do direito de freqüentar o Ensino Regular. Foram discutidos três temas principais por ocasião da reformulação das Diretrizes para a EJA: Parâmetros de Idade para EJA; Exames supletivos - certificação na EJA; A Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não –mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O documento formulado para debate nestas audiências apontou as principais fragilidades da EJA: a migração dos adolescentes e a certificação. Essas comprometem a qualidade do ensino e a permanência desses na escola. A modalidade é tratada como educação pobre para gente pobre, herança da visão populista sobre a educação popular, através do movimento de massificação estampado na certificação sem qualidade. O "aligeiramento" na certificação foi recentemente agravado com a implementação do ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, tanto para o ensino básico quanto para o ensino médio, criado no governo Fernando Henrique Cardoso, cujo um dos objetivos é:

> ...oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar" além de "estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio (...).

Assim, deparamo-nos claramente com o desafio de pensarmos uma educação que não reduza o ser adulto, o homem e a mulher às necessidades do mercado e não dicotomize a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania.

Procuramos dar relevo aos adultos dentro da escola e aos adultos que estão fora da escola, mas é necessário explicar que trato de uma situação específica da posição que esses ocupam em relação ao conhecimento sistematizado e ao envelhecimento, quando trabalho com os adultos amadurecidos, os idosos. Essa categoria social emergente no cenário nacional, educacional e universitário, é timidamente reconhecida. Apesar dos idosos se tornarem concretamente presentes nas filas dos bancos, dos hospitais, nos caixas preferenciais dos supermercados e por toda parte.

Uma vez que no Brasil, a população de idosos representa um contingente de quase 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais idade, assim, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 8,6 % da população brasileira é constituída por esses. O crescimento da população de idosos, em números absolutos e relativos, é um fenômeno mundial. Em 1950 eram cerca de 204 milhões de idosos no mundo e, já em 1998, quase cinco décadas depois, este contingente alcançava 579 milhões de pessoas, um crescimento de quase 8 milhões de idosos por ano. Segundo o IBGE, as projeções indicam que, em 2050, a população idosa será de 1,9 bilhão de pessoas, ou seja, um quinto da população mundial.

Discorremos a sobre um adulto longevo que não possui espaço para renovação e atualização dos seus conhecimentos, no âmbito público e estatal, e que gradativamente é ignorado, seja na modalidade da EJA, quanto pelas políticas públicas previdenciárias, sanitárias e educacionais.

Fenômeno este que acontece no cotidiano de uma sociedade que alcança a longevidade e não sabe o que fazer com seus velhos.

O que foi retratado, de maneira notória, no comentário infeliz de um parlamentar: "*deixem os velhinhos morrerem em paz*"[229], na ocasião ele se referia aos adultos maduros da EJA.

Neste sentido, ELIAS[230] destaca o distanciamento nas sociedades ocidentais daquelas pessoas que estão envelhecendo e morrendo, por essas representarem nossa finitude. O processo civilizador afasta os moribundos e os velhos da convivência social. O autor menciona ainda a burocratização e higienização da morte. As pessoas não passam seus últimos momentos em casa, mas em unidades de terapia intensiva que não permitem o acesso dos familiares, devido ao risco de contaminação. E por fim, o autor trata do encobrimento e recalcamento da morte, isto é, da finitude irreparável da existência humana como muito antigos, mas frisa que o *modus operandi* modificou-se ao transcorrer do tempo.

Ser jovem, adulto ou velho não é apenas uma definição biológica, mas pelas condições de vida, isso é definido a partir das experiências (trabalho, constituir família). Esclarecemos que não abordamos o adulto aprendente a partir das suas condições objetivas ou do pertencimento às classes sociais, até porque tanto a definição de classe social quanto o aspecto biológico não abrange a complexidade do ser adulto e suas peculiaridades. Nosso caminhar é sobre o terreno movediço da constituição identitária desses sujeitos *a partir* deles e *por* eles mesmos.

A maturidade no Brasil é fato e a educação para a longevidade é apontada como o caminho para a emancipação das pessoas e das populações específicas. Porque ademais, como diria FREIRE[231], se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

A construção social da velhice

Nesta pesquisa intrigou-me o processo de exclusão dos indivíduos que se tornam inativos para o mundo do trabalho, os aposentados. Em específico, aqueles que se encontram na faixa etária de 45

229 Darcy Ribeiro, político, na ocasião, e grande educador, no Congresso Brasileiro de Educação em São Paulo, 1989, usou a célebre frase "Deixem os velhinhos morrerem em paz" que Sérgio Haddad problematizou em um texto posteriormente. Quando Secretário Extraordinário de Educação, no Rio de Janeiro, durante o Governo Brizola, criou o Programa de Educação Juvenil – PEJ, e 1985, que atendia apenas a jovens de 15 a 25 anos.

230 ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de, Envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

231 Freire (*op. cit.*), p. 67.

a 65 anos, ou seja, na transição da condição de ser produtivo para ser improdutivo, dentro da lógica capitalista. Pessoas adultas que estão à margem da sociedade, as que permanecem carecem de qualificação no sentido de educação permanente. Em outras palavras, não tiveram acesso aos bens culturais e simbólicos, ao longo das suas vidas, durante o período laboral, e atualmente, são alijados desses bens de forma abrupta, ao comporem uma parcela da população que aumentou expressivamente, nas últimas duas décadas: os inativos.

Nesta fase de transição há uma quebra no desenvolvimento social ou na representação da socialização positiva. Em outros grupos sociais poderíamos denominar de rituais de passagem, todavia nos grupos urbanos os ritos de passagem não são muito bem demarcados em relação à velhice, em específico. Na infância temos o ingresso na escola, como momento marcante. Na juventude temos ou tínhamos os bailes de debutante, o exame de vestibular. No período do adulto jovem temos o primeiro emprego, o primeiro carro, a constituição de uma família, os filhos. Daí segue-se até a longevidade, numa perspectiva positiva de desenvolvimento humano, de aquisições e crescimento, para então em dado momento da trajetória ser interrompido abruptamente com a inatividade.

Ao cruzar este portal e ingressar nesta dinâmica o adulto sofre então um processo de *desengajamento*, perda de vínculo, com conseqüentes mudanças no sentido da vida, de acordo com SIQUEIRA[232] o fenômeno do envelhecimento populacional que se desenha nos Estados 50, Unidos e na Europa Ocidental desde 1950 fez com que a sociologia sistematizasse contribuições valiosas à sua compreensão, dentre essas destaco a Teoria do Desengajamento e a Teoria do Construcionismo Social.

Essas teorias sobre a velhice e o envelhecimento abordam tanto o nível micro e o macrossocial, como por exemplo, a Teoria do Desengajamento inspirada no Funcionalismo Estrutural e a partir da estratificação por idade, essa foi formulada por Cumming e Henry, em 1961, a teoria enfatiza que o desengajamento ou o afastamento do prisma da funcionalidade, da mutualidade, da inevitabilidade e da universalidade. Tal teoria concebe o desengajamento como um processo de mudança irreversível e necessário, assim, ao se aposentar tanto abre espaço

232 Apud Neri, Anita Liberalesso. (org.) **Desenvolvimento e envelhecimento**: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 73

para as pessoas jovens e eficientes, ao passo que ganha tempo para se preparar pra o desengajamento total – a morte.

Ainda no que diz respeito ao princípio da mutualidade, Siqueira[233] afirma que a teoria postula que a sociedade se afasta das pessoas idosas na mesma proporção em que estas se afastam da sociedade Assim, o desengajamento é visto como pré-requisito funcional para a estabilidade social, de maneira que essa acontece de forma inevitável e universal a todos.

O ser humano enquanto ser relacional sofre o gradativo e brutal processo de desengajamento. Daí, conforme Elias[234] se a humanidade desaparecer, tudo o que qualquer ser humano tenha feito, tudo aquilo pelo qual as pessoas viveram e lutaram torna-se sem sentido.

A longevidade conquistada graças às mudanças econômicas, sanitárias e culturais torna-se então um problema social. Para ilustrar nosso pensamento citamos Brotman[235] em sua afirmação:

> O progresso na investigação humana por uma vida mais longa, deva produzir problemas do envelhecimento para o próprio homem. É particularmente frustrante, constatarmos que os mesmos êxitos nos progressos econômicos, médicos e industriais que agora possibilitam que um percentual tão grande da população mundial alcance uma idade avançada, tenham produzido também as mudanças que fazem dos idosos um grupo geralmente dependente e os tenham roubado suas mais importantes e tradicionais funções, papéis e posições. (p. 19)

Os psicoterapeutas identificam, nesta fase, maior incidência de transtornos de humor, depressões, fobias frente à nova situação. Neste plano, surge uma nova categoria social ainda não muito bem definida: terceira idade, melhor idade, maturidade, velho, idoso, fim-de-linha. Segundo Debert[236] a velhice não é uma categoria natural, mas, como qualquer outra categoria de idade, é uma construção histórica e social. A construção de uma categoria social depende da elaboração simbólica de rituais que demarcam e definem espaços, demandas, comportamentos, direitos e deveres.

233 Apud NERI (*op. cit.*), p. 76.

234 ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de, Envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

235 Apud LINS, Vera Luza Uchôa. **Gerontomotricidade e mundo da vida**: aspectos epistemológicos para um novo ciclo do desenvolvimento humano. (tese de doutorado) Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2001.

236 Apud BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

No que trata da Teoria do Construcionismo Social, segundo SIQUEIRA[237], essa reflete uma longa tradição de análise microssocial, como foco nas questões comportamentais do individuo dentro da estrutura social. Apóia-se no interacionismo simbólico, na fenomenologia e na etnometodologia. As principais contribuições desta teoria, conforme a autora, é o reconhecimento de como os indivíduos participam ativamente da criação e da manutenção dos significados para suas vidas diárias. O processo de interação é considerado dialético, visto que o comportamento individual produz uma realidade. No nível individual, a autora ainda afirma que a teoria não dá a devida consideração a fatores macroestruturais, tais como coorte, contexto histórico e estratificação por idade.

Todavia, acerca disso, MACEDO[238] afirma que o que tomamos como conhecimento do mundo não é um produto da indução, nem da comprovação de hipóteses gerais, está radicalmente indexalizado à história, à cultura e ao contexto.

Assim, fica claro, prossegue o autor, que dentro das elaborações construcionistas a linguagem não é mapa nem espelho de outros domínios, é parte de uma totalidade que constitui e é constituída. Linguagem e discurso são ingredientes fundamentais para a compreensão da realidade, sua dialética e história.

Universidade Da Maturidade (UMA)

A partir da experiência da UMA queremos sinalizar caminhos fecundos para a qualidade na Educação de Adultos, dessa maneira efetivando uma verdadeira e significativa democratização do conhecimento aos adultos que participam da EJA, assim garantindo o acesso, a permanência e a qualidade nesta modalidade.

No Estado do Tocantins, na capital, Palmas, acontece o projeto de extensão intitulado Universidade da Maturidade (UMA). Esse foi criado em 2006 e é desenvolvido por profissionais da Universidade Federal do Tocantins vinculados ao curso de Pedagogia, bem como por profissionais da Fisioterapia, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA-TO). Em nossa pesquisa nos dedicamos a investigar os egressos da primeira turma participante do projeto.

237 Siqueira (*op. cit.*), p. 88.

238 Macedo, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

Apontamos a UMA como fonte de práticas e conhecimentos a serem incorporados numa proposta regular e institucional para Educação de Jovens e Adultos. De maneira a favorecer a apropriação da lógica escolar e seguir em suas aprendizagens, bem como apontar para além dos limites da escola. Torna-se uma alternativa concreta para na EJA enamorar os educandos com a escola que certa vez os excluiu, para que esses aprendam a ter e ser escola.

O estado do Tocantins conta com o maior número de velhos da região Norte, com 90.720 pessoas acima de 60 anos, segundo IBGE (2006). Universidade da Maturidade surge como inovadora atitude de "ser velho", de viver essa fase da vida como mais uma das etapas da nossa humanidade finita. Na França, nos anos 70, surge a idéia de uma universidade aberta voltada para a terceira idade. A primeira escola aberta à terceira idade do Brasil foi fundada em 1977 e serviu de base para os programas de Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) do modo como estão hoje constituídos. Neste sentido, as chamadas "universidades da terceira idade" passam a ser a única alternativa educativa destinada ao público idoso, mas que é promovida por iniciativas externas ao sistema educacional, principalmente por meio de organizações de serviço social, como o SESC (Serviço Social do Comércio) e das atividades de extensão das universidades públicas e privadas do país.

A primeira turma da UMA foi composta por 60 alunos selecionados após uma inscrição e escrita de uma carta de intenção. O curso de extensão teve a duração de um ano e meio, as aulas foram voltadas para a desmistificação da velhice como sinônimo de decadência física, mental e social.

A ONU[239] estabelece, juntamente com a Organização Mundial da Saúde, que idosos são pessoas acima de 60 anos, agora, esta concepção tem mudado ao longo da história. A concepção de idosos como uma classe social surgiu depois da Revolução Industrial, quando começaram a determinar uma idade para as pessoas pararem de trabalhar, por causa da diminuição da produtividade pela idade. Só que com a evolução da expectativa média de vida, mudou muito o conceito real do que são os idosos. No início do século passado, a expectativa média de vida no país era de 40 anos. As pessoas viviam,

239 Organização das Nações Unidas.

em média, 40 anos e, naquela época, ter 60 anos era ser muito velho. Atualmente o Brasil tem uma expectativa média de vida de 68 anos.

O Instituto Brasileiro de Estatística e Demografia (IBGE) divulgou, em 2006, que no Tocantins a expectativa de vida aumentou em 4,5 anos, atualmente, a idade cronológica descreve cada vez menos o que é um velho. Ao longo do século xx, as pessoas não só viveram mais, como viveram melhor. Esse público exige serviços de profissionais da saúde, serviço social e educação, de qualidade.

A UMA atendeu a um grupo de adultos maiores de 45 anos com participantes de até 80 anos. Dentre os objetivos assumidos pela equipe está a consolidação do compromisso social e político da universidade com a sociedade; a democratização do saber, possibilitando às pessoas adultas e idosas o acesso à universidade, na perspectiva de educação permanente, no resgate da cidadania e no desenvolvimento do espírito de convivência. Além de despertar nos alunos a consciência da responsabilidade social, motivando-os a assumir uma efetiva participação nas organizações civis e movimentos sociais.

Como forma de nos aproximarmos do contexto do grupo de egressos procuramos a coordenação do projeto, para termos acesso aos seus cadastros, inicialmente realizamos uma análise quantitativa das fichas de inscrições, num total de 56 fichas. Assim, obtivemos uma categorização inicial do grupo a partir da escolaridade, faixa etária, atividade profissional e naturalidade.

Quanto à atividade profissional tivemos maiores dificuldades em classificar, quantitativamente, de maneira que definimos áreas de atuação – saúde (6), educação (8), serviços especializados (3), comércio (1), agricultura (4), transportes (1), justiça (1), limpeza (3), segurança (1), atividades artísticas (2) e domésticas (8). Além dos funcionários públicos e aposentados (9) que não especificaram a natureza das suas atividades. Esse exercício de quantificação serviu para confirmar a indiscutível necessidade da abordagem qualitativa para o estudo da complexidade do tema em pauta.

O grupo participou de aulas de história da arte, o idoso e o trânsito, teatro terapêutico, paisagismo, educação financeira, fotografia, etiqueta profissional, odontogeriatria, história do Tocantins, saúde do coração, biologia geriátrica. Essas atividades aconteceram em parceria com profissionais da área do Serviço Social e da Fisioterapia.

Além da composição dos grupos, essas conversas nos ajudaram ainda na definição dos temas a serem abordados nos encontros: migração, envelhecimento, família, vida produtiva, qualidade de vida. Inicialmente desenvolvemos a conversa a partir de dois blocos temáticos – A vinda para Palmas – TO e a concepção sobre o envelhecer, de maneira a compreender o processo migratório e as mudanças, acerca do processo de envelhecimento, decorrentes da participação na UMA.

A assunção do grupo focal como estratégia para investigação da identidade, justifica-se pelos seguintes pontos:

Inexiste coletividade identitária, ou coletivo inconsciente, ou qualquer outro tipo de formas comunitárias de inserção social. A aproximação intra-psíquica oferecida pela Psicanálise foi superada pela perspectiva comportamental e interacionista na investigação com as pessoas.

Outro ponto relevante foi que assumimos, em nossa pesquisa, o termo *pessoa*, assim nos posicionamos em relação ao uso de certas terminologias dicotômicas, tais como sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, com o conceito de pessoa, afirma SPINK[240] enfatizamos nosso foco sobre a dialogia, em vez de privilegiar a individualidade ou a condição de sujeito. O caráter relacional está na base da maioria das definições do conceito de pessoa. A pessoa, no jogo das relações sociais, está inserida num constante processo de negociação, desenvolvendo trocas simbólicas, num espaço de intersubjetividade, ou mais precisamente, de interpessoalidade.

Uma das ênfases dedicadas à entrevista é a possibilidade de aprofundamento na temática investigada, todavia, é preciso salientar que o entrevistado encontra-se condicionado ao entrevistador. Em outras palavras, a força constitutiva das práticas discursivas, afirma SPINK[241] (2004) está em poder prover posições de pessoa: uma posição incorpora repertórios interpretativos, portanto, implicam necessariamente o uso de posicionamento identitários.

Assim, as críticas que existem ao grupo focal enquanto unidade de investigação, ao afirmar que os participantes estão condicionados uns aos outros e essa situação interfere na autenticidade das falas,

240 SPINK, Mary Jane. (org.) Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano:aproximações teóricas e metodológicas. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2004.(p.54)

241 Spink (*op. cit.*), p. 62.

também se aplicam à situação de entrevista. O entrevistado procurará entender o jogo e atender às expectativas do entrevistador.

Neste sentido, BOURDIEU[242] afirma que ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos.

E o autor prossegue, em sua proposição, ao dizer que o sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, invitáveis e os efeitos que eles produzem.

Conclusões provisórias

É no momento da análise que a riqueza humana emerge e nos desafia em toda sua complexidade, o que me exige enquanto pesquisadora o desenvolvimento de uma multirreferencialidade, isto é, a interdisciplinaridade capaz de abranger o fenômeno social sem mutilações. É preciso demarcar que a escuta foi realizada a partir do "recorte discursivo" estabelecido segundo nossa questão de pesquisa.

Neste ponto da pesquisa emergiram as seguintes unidades de sentido: migração, auto-imagem, envelhecer, relações interpessoais com a família e com a turma do curso, vida produtiva, motivações, experiência e sabedoria, bem como paradoxos, ao longo das entrevistas. A análise do discurso foi elaborada de uma maneira vertical, na intenção de captar marcas lingüísticas e relacioná-las ao contexto sócio-histórico. Na análise compreensiva do discurso, as falas dos sujeitos tornam-se índices dos quais emergem os sentidos, numa perspectiva de análise enraizada e indexal.

Atualmente, os dados das entrevistas em grupos focais estão sendo analisados através da escuta das falas, elaboração dos planos evolutivos e fichas interpretativas inspiradas nos princípios da História Oral. Segundo THOMPSON[243] para ser um entrevistador bem-sucedido é necessário um novo conjunto de habilidades, entre as quais uma certa compreensão das relações humanas. Alguns adquirem imediatamente

242 Bourdieu, Pierre. Compreender. In Bourdieu, Pierre **A miséria do mundo.** 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 693-737.

243 Thompson, Paul. **A voz do passado**. História Oral. SP: Paz e Terra, 2002.

essas habilidades, outros precisam aprendê-las; mas em contraposição ao processo cumulativo de conhecer e reunir informações que tanta vantagem oferece, na análise documental e na interpretação, ao historiador profissional experiente, é possível aprender bem rapidamente a tornar-se um entrevistador eficiente.

Ainda neste sentido, o autor prossegue afirmando que um projeto de história oral pode beneficiar as pessoas idosas, mais do que lhes propiciar novos contatos sociais, e às vezes, levar a amizades duradouras, podem adquirir dignidade e sentido de finalidade ao rememorarem a própria vida e fornecerem informações valiosas a uma geração mais jovem.

Segundo MACEDO[244], no sentido de desreificar o momento da entrevista como uma mera coleta de informações, é que no próprio desenrolar da entrevista podem acontecer redefinições de identidades tanto do pesquisado quanto do pesquisador, pode haver mudanças de objetivos da pesquisa e pessoais.

Neste sentido, a entrevista é um dos recursos quase indispensáveis para apreensão do significado social de forma indexal (encarnada, enraizada). Essa investigação apontou para aspectos fundamentais de um novo lócus educativo, a necessidade de um espaço consonante às suas existenciais frente aos desafios contemporâneos. De maneira que atribuímos a universidade esta qualidade, por ser um lugar acolhedor da diversidade humana em sua complexidade. Enquanto adultos são excluídos da escola regular (EJA).

No espaço da universidade há possibilidade de mudanças significativas, na perspectiva da reintegração social da pessoa idosa, ao contrário da natureza assistencialista visível nos Programas de Assistência Social ao Idoso, na sociedade brasileira.

Outros buscam o espaço da universidade através da extensão universitária para renovar seus conhecimentos. Assim, constatamos a necessidade de uma *educação permanente* que transcenda a dimensão propedêutica (escola-mundo do trabalho) e compreenda a busca de sentidos como movimento, próprio do ser humano, em qualquer fase da vida.

244 Macedo, *op. cit.* p.157.

Ma. Angélica Valladares[245]

PANORAMA DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Presentación

Tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica, el tema de la discapacidad en la Educación Superior está siendo recién puesto en discusión y análisis. Sin embargo, a excepción de Paraguay, Uruguay, Honduras y Cuba, los países de América Latina y el Caribe tienen un marco legal que garantiza la integración social de personas con discapacidad[246].

En nuestro país, dentro de los marcos legales para la integración de las personas con discapacidad se encuentran, entre lo principales: La Ley 19.284 (1994) que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, y el Decreto N°1 del año 1998, donde el Ministerio de Educación reglamenta el Cáp. II Título IV de esta Ley, donde se destaca el artículo 19 que establece facilidades para el acceso y permanencia de las personas con discapacidad, en Instituciones de Educación Superior, por su parte el artículo 20, establece recomendaciones para la formación de profesionales de la educación.

En Chile, el marco institucional a favor de las personas con discapacidad es el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), entidad autónoma del Estado, relacionada con el Ejecutivo a través del Ministerio de Planificación. Esta entidad creada en 1994 por mandato de la Ley 19.284 de integración social de personas con discapacidad, establece como misión el contribuir a la integración social y a la equiparación de

245 Chile.

246 Moreno V, María Teresa: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Cáp. 10.

oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición[247]. Para llevar a cabo esta misión, la Ley 19.284 estableció dos funciones fundamentales para este organismo:

1 Financiar, total o parcialmente, la adquisición por parte de terceros de ayudas técnicas, destinadas a personas con discapacidad de escasos recursos o a personas jurídicas sin fines de lucro que las atiendan.
2 Financiar, total o parcialmente, planes, programas y proyectos en favor de las personas con discapacidad, que sean ejecutados por terceros y que, de preferencia, se orienten a la prevención, diagnóstico, rehabilitación, capacitación e inserción laboral y equiparación de oportunidades[248].

Sin embargo, a pesar que la mayoría los países de América Latina y el Caribe cuentan con un marco legal que garantiza la integración social de personas con discapacidad, sólo en Argentina, Brasil, Ecuador y Venezuela existen leyes y normativas específicas para la educación Superior[249].

Población con discapacidad en la educación superior chilena

En nuestro país, en relación al área de educación y discapacidad, los resultados de la Encuesta Nacional de la Discapacidad, ENDISC[250] 2004, señalan que en Chile un 8.5% de las personas con discapacidad se encuentra estudiando (175.282 personas), a diferencia del 27.5% de la población total del país que estudia actualmente. Es decir, una de cada dos personas con discapacidad ha completado sólo la enseñanza básica, una de cada ocho ha cursado Enseñanza Media completa, y sólo una de cada veinte personas con discapacidad ha logrado acceder a la educación superior. En este último nivel educativo, el estudio arrojó que es la discapacidad psíquica la que tiene un mayor porcentaje de personas que han accedido a la educación superior (12%), luego vienen la discapacidad visual con 7%, la discapacidad física con un

247 http://www.fonadis.cl
248 *Idem*.
249 Moreno V, María Teresa: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*.Cáp. 10.
250 ENDISC, FONADIS-INE-OPS 2004.

6,9 %, la discapacidad visceral con 6,8%, la discapacidad auditiva con 6,3%, la discapacidad intelectual con 3,3% y la discapacidad múltiple con 2,9%.

Según lo expuesto anteriormente, la población con discapacidad que ha logrado acceder a la educación superior es bastante reducida. Tal vez, esta situación está influenciada por la ausencia de normativas que regulen el acceso y permanencia de personas con discapacidad en la educación superior, y por los escasos apoyos técnicos con los que cuentan las instituciones para disminuir los obstáculos y barreras que deben enfrentar las personas con discapacidad en el curso de una carrera técnica o profesional.

Al respecto, se hace necesario constatar que el Consejo Superior de Educación de Chile señala que no existe ninguna normativa particular que regule el ingreso de alumnos con discapacidad a la educación superior. De esta manera, las personas con discapacidad se ven supeditadas a la voluntad de cada institución de Educación Superior tanto para su ingreso como para su permanencia. Para ello, se apela a la flexibilización de las políticas de cada institución, apoyándose en aquellas leyes y decretos que tienen un carácter general y que resguardan la igualdad de derechos y oportunidades de estas personas.

Es más, "de acuerdo a la Constitución Política de la República (Articulo 19 Nº 10) es deber del Estado, velar por la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior, y garantizar que el ingreso a ella se determine únicamente a la capacidad e idoneidad de los postulantes"[251]. Asimismo, y entendiendo que las dos grandes funciones de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la formación de profesionales y técnicos de nivel superior por un lado y, por otro lado, la contribución al desarrollo científico y tecnológico de Chile, dentro de este mismo instrumento jurídico, en el artículo 19 Nº 11 se hace referencia a la autonomía académica, administrativa y financiera de las IES, lo que permite inferir que no existe impedimento legal para la incorporación de personas con discapacidad a la educación superior.

Organización de la educación superior en Chile

Garantizar el derecho a la educación de todos y todas las chilenas, dentro del marco legal vigente, ha convocado la participación activa,

251 http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sup.pdf

comprometida y discreta tanto del Estado, a través de sus diferentes organismos, como del sector privado.

En esta unión entre Estado y sector privado, tres son los principales organismos que confluyen sus acciones de sostenimiento y mejoramiento del Sistema de Educación Superior en Chile. Cada uno con una clara delimitación de funciones:

1. Ministerio de Educación. Sus funciones principales son:

o Proponer y evaluar políticas en su ámbito de competencias.

- Velar por el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias que regulan la educación.
- Evaluar el desarrollo de la educación como un proceso integral y sistemático.
- Proponer la asignación presupuestaria del estado en la educación superior.
- Establecer relaciones institucionales con las entidades de educación superior reconocidas oficialmente.
- Informar de sus resultados a la comunidad social en su conjunto.
- Otorgar el reconocimiento oficial de nuevas entidades Universitarias, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica y llevar el registro correspondiente y acreditación de CFT.
- Cumplir otras funciones que la ley le encomiende.

2. Consejo Superior de Educación. Es un organismo asesor del ministerio de Educación creado en la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Posee personalidad jurídica y patrimonio propio.

Sus principales funciones[252] son:

- Intervenir en el proceso de reconocimiento oficial de las universidades e institutos profesionales de carácter privado, correspondiéndole la doble función de aprobar el proyecto institucional respectivo y de certificar que la entidad en formación cuenta con los recursos suficientes para el desarrollo de sus tareas;
- Ejercer las atribuciones que, en materia de verificación del desarrollo del proyecto institucional, le confieren las disposiciones de

252 http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sup.pdf

la ley respecto de las universidades e institutos profesionales. Esta función comprende la potestad de recomendar al Ministerio de Educación la aplicación de sanciones a las instituciones en proceso de acreditación, y

- Servir como órgano consultivo del Ministerio en materias relacionadas con la presente ley. En el ejercicio de esta función el Consejo puede interpretar las disposiciones de la LOCE, contribuyendo a crear certeza del sentido y alcance con que los organismos estatales deben aplicar dichas normas.

3. Consejo de Rectores. Es un organismo de coordinación de la labor universitaria. Está constituido por 25 universidades estatales y otras privadas con aporte estatal. Fue creado en el año 1954.

Sus funciones, respecto a las Universidades que lo integran, son:

- Aportar en la generación de leyes relacionadas con la educación superior.
- Velar por la calidad y la excelencia en la educación superior mediante la acreditación de la oferta académica de pre y postgrado.
- Coordinar las actividades que desarrollan las universidades que la conforman.
- Establecer un sistema de selección y admisión de estudiantes a las universidades que lo conforman. Desde diciembre de 2003, las Pruebas de Selección Universitaria (PSU).

Acceso a la educación superior: Proceso de selección universitaria (PSU)

En nuestro país, para acceder a la educación superior, se realiza un proceso anual de selección que consiste en la rendición de la prueba de selección universitaria (PSU), de carácter único en Latinoamérica. De ésta se desprenden los puntajes mínimos que cada institución de educación superior estipula para el acceso a sus carreras, exceptuando los Centros de Formación Técnica, algunas Universidades privadas e institutos Profesionales.

La institución encargada de este proceso, es el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).

La rendición de esta prueba de selección (PSU), está regida por normas generales de admisión, contando con algunos mecanismos de ayuda para todos los participantes. Para el caso de las personas con discapacidad, el DEMRE ha establecido una serie de instrucciones para rendir la prueba de selección universitaria (PSU) con el objetivo de permitirles la participación en el Proceso de Admisión en condiciones justas[253] (ver cuadro Nº 1). Estas definen qué se entiende por discapacidad y los tipos de discapacidad que se contemplan, específica los tipos de apoyos que se brindan, y los plazos y el lugar donde se realiza la solicitud de atención diferenciada.

Sin embargo, este derecho de atención diferenciada no contempla por ejemplo, los casos de personas que presentan ceguera total, declarando que es imposible representar los elementos visuales que aparecen en la prueba, por tanto, son los únicos que legalmente están exentos de dar esta prueba, ingresando generalmente vía acceso especial según disposiciones autónomas de cada entidad. Asimismo, hacen explícito que esta atención diferenciada no implica compromiso de aceptación por parte de las Universidades, las cuales se reservan el derecho a resolver según lo establezcan.

Por tanto, las instrucciones de acceso a la selección universitaria establecidas por el DEMRE para las personas con discapacidad, no aseguran que este proceso sea validado por las instituciones de educación superior, ya que estas son absolutamente autónomas en la selección de su alumnado, quedando de manifiesto el vacío legal al que se someten las personas con discapacidad que deseen acceder a la educación superior, en cualquiera de sus modalidades.

Cuadro 1: Instrucciones para personas con discapacidad que deseen rendir la prueba de selección universitaria.[2]

Para estos efectos, se entiende como discapacitado a toda persona que como consecuencia de una o más deficiencias físicas o sensoriales (congénitas o adquiridas) no pueda rendir la batería de pruebas PSU en su formato normal de lápiz y papel, en las mismas condiciones de la mayoría. Algunas de estas discapacidades son, por ejemplo, secuelas de parálisis cerebral con pérdida de la destreza motora fina y/o gruesa; distrofia muscular progresiva; enfermedad congénita neuromuscular; temblor cefálico o de manos que dificulten la destreza fina y la coordinación; traslado en silla de ruedas, etc., o cualquiera otra lesión que implique un déficit visual

253 http://www.demre.cl

severo, pero que no signifique ceguera total. A estos postulantes discapacitados se les presta tratamiento especial para rendir la PSU, que puede ser tiempo adicional o tratamiento en salas individuales, lo cual tiene por único fin permitirles la participación en el Proceso de Admisión en condiciones justas, pero no implica compromiso de aceptación por parte de las Universidades, las cuales se reservan el derecho a resolver según corresponda.

Para ejercer el derecho a esta atención diferenciada, los interesados tienen plazo para presentar una solicitud hasta el 30 de octubre del año en curso, en la Secretaría de Admisión correspondiente, dirigiendo esta solicitud a la Dirección del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. La evaluación y resolución final respecto de las condiciones en que rendirán las pruebas son de la competencia del Servicio Médico de la Universidad de Chile, o de la Universidad que solicite su colaboración.

En caso de que se declare que el postulante no puede rendir las pruebas del sistema regular, éste PUEDE hacerlo a través de los ingresos especiales que ofrecen individualmente las Universidades, siempre y cuando existan los procedimientos para ello.

De todas las discapacidades, la ceguera legal es la única dolencia que está excluida del sistema de rendición de pruebas. Esto se debe a que, aunque a los postulantes no videntes legales se les colaborara en la lectura, sería imposible representarles los elementos visuales que aparecen en la batería de pruebas. Por esta razón, su ingreso a la educación superior universitaria debe realizarse a través de la admisión especial en aquellas universidades que así lo contemplan y en carreras compatibles con su condición. Cabe tener presente que el requisito legal para ingresar a la Educación Superior es la Licencia de Educación Media. Se exceptúa de la atención especial a quienes padecen de enfermedades síquicas, como asimismo a quienes presenten sordera o tartamudez, ya que no existe ningún impedimento para que puedan rendir pruebas, toda vez que las instrucciones están escritas y, por tanto, su compatibilidad o incompatibilidad con respecto a la incorporación a una carrera o programa queda sujeta exclusivamente a la reglamentación de cada universidad.

Acceso y permanencia de personas con discapacidaden la Educación Superior

Como se ha mencionado anteriormente en este informe, el Consejo Superior de Educación de Chile, señala que no existe ninguna normativa particular que regule el ingreso de alumnos con discapacidad a la educación superior. A ello se debe agregar que tampoco existen normativas que regulen la permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo.

En el caso específico de las universidades, nuestro país cuenta con alrededor de 50 universidades autónomas y sólo 8[254] de ellas tienen

254 Datos obtenidos en el estudio de la UNESCO sobre el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior: *"integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile",* realizado el 2005 por Felicia González V y Patricia Araneda C.

mecanismos explícitos de ingreso para personas con discapacidad. Sin embargo, el ingreso no asegura que se resguarde la permanencia, y en este sentido, sólo la Universidad de Concepción (según datos extraídos del estudio de González y Araneda, 2005) tiene un registro detallado que permite dar cuenta del proceso y progreso de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, las universidades e instituciones de educación superior al ser autónomas tienen la facultad de definir sus políticas de selección de su alumnado, como también definir su ingreso y permanencia. De esta manera, la condición de autonomía las faculta para decidir si optan o no por la implementación de normativas que favorezcan la integración de las personas con discapacidad a la educación superior.

La situación actual demuestra que, las instituciones de educación superior, a pesar de estar implementando líneas de acción con finalidades integradoras, no han definido normativas explícitas para el ingreso y permanencia de personas con discapacidad. Asimismo, tampoco han incorporado dentro del discurso de misión, visión, y planes institucionales los valores ideológicos de la integración de estudiantes con discapacidad como respuesta a los modelos de exclusión social, política y económica que han ido perpetuando una mirada discriminadora, excluyente y homogeneizadora en nuestra sociedad. Esta situación se refleja en los resultados obtenidos por estudios de la discapacidad en educación superior chilena[255], en los cuales queda de manifiesto que aún existen barreras que van desde la falta de adaptaciones en la infraestructura, falta de adecuaciones en las mallas curriculares, desconocimiento por parte del profesorado sobre los tipos y grados de discapacidad, como también de aceptación de las diferencias y la diversidad de estudiantes, generalmente evidenciadas en los prejuicios por parte de las autoridades, los docentes y de compañeros en torno a las características, capacidades y necesidades especiales que presentan las personas con discapacidad.

De esta manera, son muchos los obstáculos que aún existen y que no permiten hablar de un sistema de educación superior inclusivo e integrador. Estos obstáculos seguirán existiendo en tanto las instituciones de educación superior no implementen voluntades y políticas

255 Ahumada R, María: Programa Jurídico sobre Discapacidad Facultad de Derecho Universidad Diego Portales. Felicia González V y Patricia Araneda C (2005): "integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile".

con afán transformador, lo que se ve afectado principalmente al carácter de autonomía con el que cuentan. A ello se suma, que la integración social y educativa de personas con discapacidad no es sólo un asunto de leyes y normativas sino más bien, es parte de un proceso de transformación sociocultural de carácter político e ideológico que requiere posturas claras y reflexivas, además de la generación de condiciones concretas, frente a los modelos de exclusión y segregación social.

Con el propósito de incentivar la integración de personas con discapacidad a la educación superior, desde el año 2001, el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), otorga el financiamiento de proyectos orientados a establecer redes de apoyo técnico multidisciplinario, la implementación de material de apoyo específico, capacitación de agentes educativos, sensibilización, información y difusión a la comunidad educativa, realización de adaptaciones arquitectónicas y desarrollo y aplicación de adecuaciones curriculares[256].

Programa de Apoyo Técnico para Estudiantes con Discapacidad de Educación Superior, FONADIS 2006

En el año 2006, FONADIS implementó el primer concurso nacional de Becas de Apoyo Técnico para estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, en consideración que sólo una de cada dos personas con discapacidad ha completado sólo la enseñanza básica, una de cada ocho ha cursado Enseñanza Media completa, y sólo una de cada veinte personas con discapacidad ha logrado acceder a la educación superior. No siendo menor estos datos, una de las preocupaciones y sentido de esta línea de acción dice relación con los obstáculos que se presentan a las personas con discapacidad en el ingreso a la educación superior.

Queda de manifiesto en formulaciones expresadas por las autoridades del FONADIS que “es imprescindible evitar que se produzca la situación de que, una vez superada la educación media, los alumnos con discapacidad carezcan de opciones de formación integrada en los siguientes niveles formativos”. Es decir, la continuidad de estudios peligra en la medida que no se establezcan los apoyos necesarios para su progresión; además, no hay indicaciones explícitas desde el MINEDUC en

256 Revista FONADIS Atrévete Nº 49, extraído de Felicia González V y Patricia Araneda C (2005): *“integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile”.*

la continuidad de estudios de los alumnos con discapacidad, siendo en la educación superior donde menos antecedentes existen[257].

Según datos recopilados por la UNESCO[258] los esfuerzos regionales en materia de inclusión e integración en educación se han concentrado en generar una respuesta educativa tanto para la primera infancia como para la integración de niños y niñas en los ciclos de educación obligatoria, esencialmente primaria. Esto implica que mientras más avanzan en su educación los alumnos con discapacidad, hay menos respuesta a sus necesidades educativas especiales**.**

En este sentido, la Equiparación de Oportunidades es una de las líneas de acción prioritarias dentro de la misión institucional de FONADIS expresadas en la Ley Nº 19.284, la que establece las condiciones que requiere la persona con discapacidad para acceder a las distintas instituciones y servicios tanto públicos como privados, especialmente referidos a establecimientos educacionales, de salud y otros.

Con el propósito anterior, se implementó el Programa de apoyo técnico para estudiantes en la Educación Superior, cuyo objetivo principal se señala a continuación:

Objetivo del Programa

Favorecer el acceso, progreso y continuidad de estudios superiores para los jóvenes con discapacidad de escasos recursos, en las Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales públicos y privados del país.

Descripción del Programa

El programa de Apoyo Técnico, considera el financiamiento por un año, de elementos que le faciliten al estudiante participar de las actividades académicas contempladas en la malla curricular de su respectiva carrera, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales que presentan en relación al tipo y grado de discapacidad, a la gestión institucional y a la eliminación de barreras para acceder a los aprendizajes.

Se contempla el financiamiento total o parcial de equipos o materiales de uso personal, tales como elementos tecnológicos, ayudas

257 Estudio Muestral, calidad del proceso de integración CEAS, MINEDUC 2004.

258 Cfr. UNESCO, Artículo aparecido en Boletín EFA 200, edición en español de septiembre de 1999.

ópticas, elementos tiflotécnicos, material educativo, transporte[259] y otros. Considera además, elementos de uso colectivo, destinados a las instituciones, disponibles en forma preferencial para los alumnos beneficiarios, futuros alumnos u otros estudiantes que los requieran, como equipos computacionales, hardware y software específicos, mobiliario adaptado, adecuaciones arquitectónicas en general y profesionales de apoyo.

Los montos a considerar dependen de la evaluación de necesidades de los estudiantes y de los fundamentos técnicos que los respalde, así como también de la información de referencia según los costos de mercado.

Dado que existe la modalidad de presentación de propuestas en forma individual y en forma institucional, se diseñó un documento diferenciado de responsabilidades que se detalla a continuación.

Responsabilidades de la entidad patrocinante y del estudiante beneficiado

- En el caso de proyectos presentados en la modalidad institucional, agilizar la inversión de los fondos asignados en lo que se refiere a la contratación, adquisiciones y ejecución de obras, según corresponda.
- Comprometer, gestionar o complementar recursos para la capacitación del personal de la institución de educación superior, padres y alumnos, en el uso de la implementación adquirida, en los casos que sea necesario.
- Gestionar recursos complementarios que favorezcan el proceso de integración de los estudiantes según sus necesidades, a través de distintos aportes y gestiones de tipo institucional.
- Dar las facilidades para organizar el trabajo conjunto entre académicos de la entidad patrocinante y los profesionales de apoyo, en los casos que corresponda.
- Aplicar adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada en base a la detección de necesidades educativas especiales de

259 Los recursos de apoyo para el transporte son de carácter anual. Para la continuidad de dichos recursos cada proponente o personal natural deberá establecer los mecanismos de sustentación de dichos apoyos.

los alumnos con discapacidad, en las distintas carreras cátedras, talleres o materiales de consulta, en base a las orientaciones emanadas desde la propia experiencia, asesoría profesional o de FONADIS.

- Elaborar un informe que de cuenta del proceso académico y social de los estudiantes beneficiados, según formato proporcionado por FONADIS y en el plazo que éste señale.
- Dar a conocer el desarrollo del proyecto que se ejecuta gracias al financiamiento de FONADIS, a través de una publicación destacada en un lugar visible para conocimiento de la comunidad educacional como por ejemplo, a través de la página web institucional.

Destino y uso de los recursos de apoyo técnico

- La entidad patrocinadora es la responsable y propietaria de los recursos señalados como colectivos; podrá destinarlos a nuevos estudiantes con discapacidad que ingresen a la misma institución y a las distintas carreras que imparta. Los recursos adquiridos deberán ser accesibles y de uso preferente para los estudiantes beneficiarios.
- El estudiante beneficiario es el propietario de los recursos señalados como personales, según el detalle especificado para cada caso en el informe de evaluación de cada propuesta. Se deberá levantar un acta simple de entrega de tales bienes, la que será suscrita por el representante legal (padre, madre o apoderado) del estudiante, el supervisor FONADIS y el Jefe/a de Carrera respectivo.
- El recurso humano de apoyo debe privilegiar la atención del estudiante beneficiario, además de evaluar la realización de acciones destinadas a la orientación temática para la entidad patrocinante, según requerimientos acordados, tales como programas de capacitación, charlas y/o reuniones técnicas para los académicos directos que pudieron requerirlo en acuerdo con las partes.

Procedimientos

- FONADIS hizo llegar dos ejemplares del convenio al estudiante o institución; ambos documentos fueron firmados y devueltos

a FONADIS, conjuntamente con la garantía, en los casos de postulaciones institucionales y de naturaleza legal privada.

- Una vez recepcionada la totalidad de los documentos señalados en el punto precedente, FONADIS emitió la resolución que aprobó el proyecto de ayuda técnica solicitada, y dio paso al traspaso de los recursos en la cuenta bancaria institucional o, en forma mensual, en la cuenta bancaria que señaló el beneficiado directo, para esto y en ambos casos, se debió informar por escrito del número de cuenta, tipo, banco y RUT asociado a la cuenta respectiva.
- Realizado el traspaso de los fondos, FONADIS notificó formalmente a los representantes que firmaron el convenio.
- En los casos de postulación individual, se desarrollaron dos formas de traspaso de los recursos:
  a) La primera se refiere a la entrega directa de recursos y bienes aprobados por parte de FONADIS.
  b) La segunda se refiere al pago de los servicios, ya sea por transporte o por cancelación de apoyo profesional o de recurso humano. En ambos casos FONADIS depositó en la cuenta corriente o de ahorro del beneficiado directo, el monto mensual que se acordó con el prestador del servicio.

Implementación

Para dar inicio a la ejecución de la iniciativa, se estableció y dio a conocer el detalle del proceso de seguimiento en una actividad inicial, identificando tres momentos relevantes identificados como de instalación, evaluación intermedia y evaluación final.

Los beneficiarios, debieron brindar todas las facilidades que le fueron requeridas por FONADIS, con motivo de visitas de seguimiento o de control (auditoria), como asimismo, en las de carácter protocolar a solicitud del Secretario Ejecutivo de la institución, Ministro de Planificación u otra autoridad de Gobierno.

Sólo en casos debidamente fundamentados, los ejecutores podían formalizar una solicitud de modificación presupuestaria, con la firma del Jefe/a de Carrera, debiendo cumplir con los plazos, procedimientos y autorizaciones por parte de FONADIS, al igual que para los casos de las postulaciones individuales cuando fueron justificadas.

Informes

A la entidad patrocinante se le solicitó un informe al final del desarrollo de la iniciativa, más una rendición de los gastos efectuados y el levantamiento de un acta simple de entrega de los recursos personales, cuando correspondía según la naturaleza del apoyo técnico solicitado.

Asimismo, en los casos de postulación individual, se le solicitó a la entidad patrocinante la emisión de un informe del proceso desarrollado.

En el caso de los responsables del seguimiento desde FONADIS, debieron participar en la elaboración de una matriz, con el levantamiento de indicadores de proceso e impacto, un informe simple con antecedentes relativos al avance y un informe final con los resultados y aprendizajes de la experiencia.

Una vez rendidos los gastos efectuados, y en los casos que correspondiera, la entidad patrocinadora debió reintegrar los fondos no utilizados mediante depósito en la cuenta corriente de FONADIS.

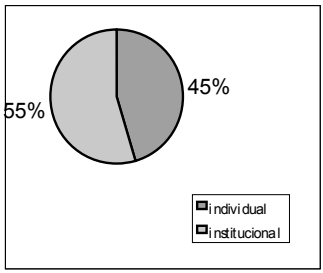
Finalmente, FONADIS emitió un informe de certificación de la experiencia para dar por finalizada la implementación y desarrollo de esta primera iniciativa de programa de apoyo técnico para estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Resultados de la postulación

Tipo de postulaciones

Del total de beneficiados directos de este primer programa de apoyo técnico para estudiantes con discapacidad en la educación superior, 30 realizaron una postulación individual y 36 fueron postulados institucionalmente, lo que hizo un total de 66, como se muestra en el recuadro. Si consideramos el total de estudiantes con discapacidad beneficiados, tenemos que un 45% hizo una postulación en forma individual y un 55% fue postulado institucionalmente, como se muestra en la gráfica.

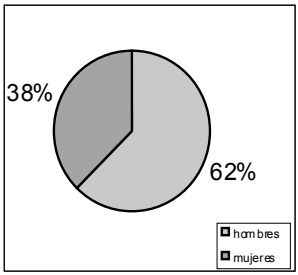
Postulaciones	N	%
Individuales	30	45
Institucionales	36	55



Postulantes

Cabe señalar la notoria diferencia de hombres con discapacidad (41) en relación a la cantidad de mujeres (25) que postularon a este beneficio, pero los datos concuerdan con la relación proporcional de personas con discapacidad que se encuentran cursando en educación superior.

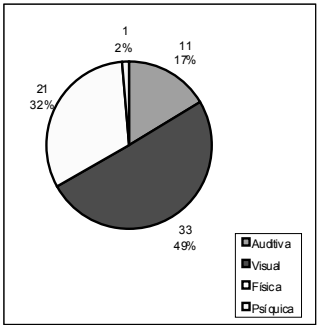
Distribución por género		%
Hombres	41	62
Mujeres	25	38



Tipo de discapacidad

Respecto del tipo de discapacidad, tenemos que el mayor número de postulantes los encontramos en las personas que presentan una discapacidad visual (33), seguido por la discapacidad física (21), luego la discapacidad auditiva (11) y, en último lugar, la discapacidad psíquica (1)

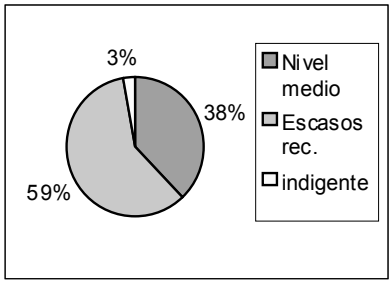
Tipo de discapacidad		%
Auditiva	11	15
Visual	33	50
Física	21	30
Psíquica	1	2



Situación socio-económica

Al realizar una distribución por situación socio-económica de los postulantes, nos encontramos que el mayor porcentaje de beneficiados se encuentra dentro del rango de escasos recursos lo que representa el 59%, seguido por situación socio-económica de nivel medio (38%) y sólo el 3% en situación de indigencia.

Situación socioeconómica		%
Nivel medio	25	38
Escasos Recursos	39	59
Indigente	2	3



Distribución por carreras

Respecto a la distribución por carreras, tenemos que, del total de postulantes, 48 se encuentran en formación profesional y 18 en carreras técnicas. Siendo la distribución por tipo de discapacidad la que se muestra en los cuadros siguientes:

Profesionales	DV	DF	DA	DP	
Arqueología		1			
Derecho	4	2			
Cs. Políticas	1				
Ed. Diferencial	12	1	3		
Ed. Musical	1				
Ed. Parvularia	1	1			
Ingeniería Plan Común				1	
Kinesiología	1				
Lic. Biología		1			
Lic. Ed. Física	1				
Trabajo Social	2	1			
Ped. en Historia		1			
Ped. en Inglés		1			
Ped. Gral Básica		1			
Periodismo		1			
Ing. en computación	2	3			
Psicología	3	1			
Sociología	1				
TOTAL	**29**	**15**	**3**	**1**	**48**

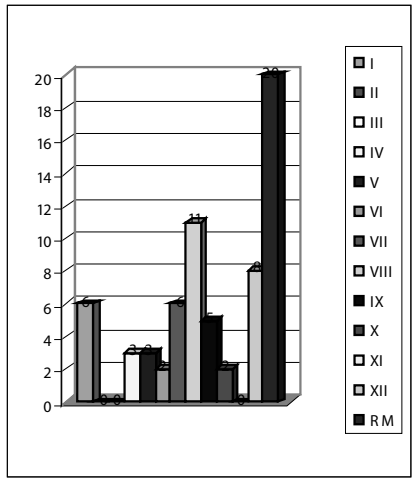
Técnicos	DV	DF	DA	DP		
Cocina Internacional			1			
Programación	1	2	1			
Secretariado	1					
Tec. Edificación			1			
Tec. Educación			1			
T. Ed. Especial			1			
T. Adm. Empresas		1				
T. Diseño Gráfico			1			
Tec. en sonido		1				
Tec. Turismo	1					
Tec. Judicial	1	1				
Tec. Social		1	1			
Com. Audiovisual			1			
TOTAL	**4**	**6**	**8**	**0**	**18**	**18**

Estudiantes e Instituciones por Región

Como la muestra la tabla inferior, el mayor número de postulantes se encuentra en la Región Metropolitana (20), seguido por la octava región (11) y luego la décimo segunda (8). En igual número (6) se encuentra la primera y séptima región. En la novena región, postularon cinco y la cuarta y quinta con 3 respectivamente. En menor cantidad (2) la sexta y décima región.

N° de estudiantes e instituciones por región

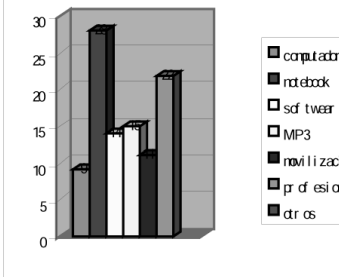
REGION	ESTUD	INSTITUC
I	6	3
IV	3	2
V	3	3
VI	2	2
VII	6	3
VIII	11	2
IX	5	3
X	2	2
XII	8	1
RM	20	9
	66	30



Principales recursos solicitados

Principales recursos personales solicitados	cantidad
Computador	9
Notebook	28
Software	14
MP3	15
Movilización	11
Profesional de apoyo	22
Otros	42

El mayor número de recurso solicitado fue el notebook, que si le sumamos el computador nos da un total de 37, seguido por profesionales de apoyo con 22, MP3 en un número de 15 y luego los software con 14. En otros, están considerados recursos varios como cargadores de pilas, audífonos, micrófonos, scanner, impresoras, discman, publicidad, etc.

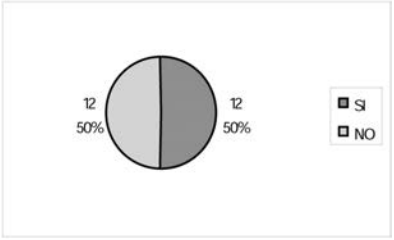


Características de las instituciones

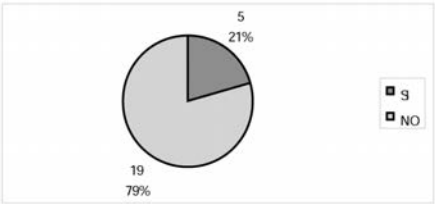
De las treinta Instituciones de Educación Superior que participan de la experiencia de aceptar a estudiantes con discapacidad, veinticuatro contestaron una encuesta que tiene por finalidad conocer aspectos de la política interna, supresión de barreras arquitectónicas y servicios de apoyo a favor de las personas con discapacidad. Aun cuando la cantidad es mínima para representarla en tanto por ciento, se ha querido mantenerla para un orden visual y meramente técnico.

Política Interna de la Institución

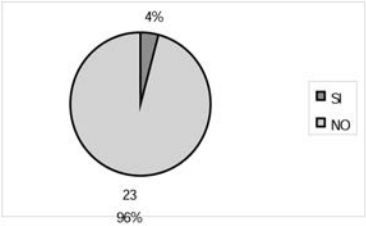
El total de las instituciones reconoce el derecho de la persona con discapacidad a integrarse en la educación superior, pero sólo 12 de ellas reconoce que cuentan con una política de aceptación de estudiantes con discapacidad en sus distintas carreras.



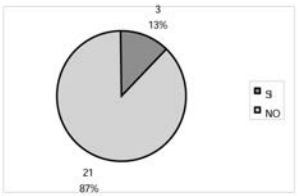
Cinco de las 24 instituciones manifiesta que cuentan con una Unidad o Departamento encargado del tema de la inclusión/integración de estudiantes con discapacidad. Llama la atención que dentro de las 19 instituciones que afirman no contar con una Unidad o Departamento encargado del tema de la inclusión/integración, cinco de ellas han establecido convenios de colaboración con otras instituciones para apoyar los procesos educacionales de los estudiantes con discapacidad.



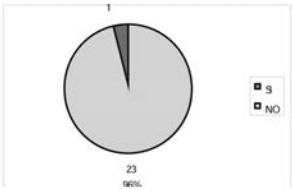
Frente a la pregunta si la institución cuenta con una Asociación de Estudiantes con Discapacidad, 23 respondieron que no.



Si bien en la primera pregunta el total de respuestas afirman el derecho de la persona con discapacidad a integrarse en la educación superior, se observa una incoherencia al totalizar 21 respuestas negativas frente a la pregunta si la institución cuenta con normativas de adaptación curricular (en objetivos, contenidos, metodología o evaluación, gráfico 6), pues no existe el derecho si este no se materializa con acciones concretas, más aun cuando 14 instituciones señalan conocer la matricula total de estudiantes con discapacidad (gráfico 7) y 12 tienen conocimiento de la cantidad de estudiantes con discapacidad que han obtenido su título laboral.



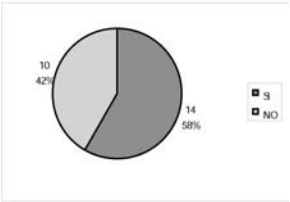
Frente a la pregunta si la institución acepta la inclusión/integración de todo/a estudiante con discapacidad que cumpla con los requisitos de admisión establecidos, sólo una universidad respondió que no.



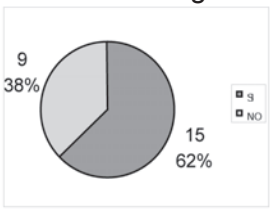
Barreras arquitectónicas

Se preguntó si las instituciones han realizado adaptaciones para que toda persona con discapacidad pueda acceder en forma autónoma a distintas dependencias. Las respuestas se graficaron por lugares o zonas.

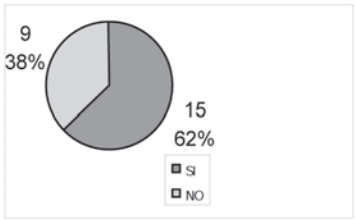
1.- Salas de clases. 14 de 24



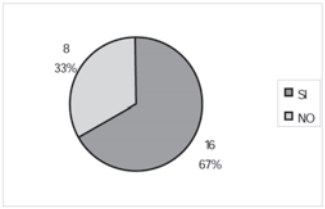
2.- Servicios higiénicos. 15 de 24



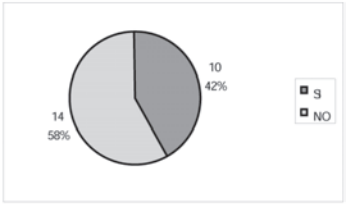
3.- Casino. 15 de 24



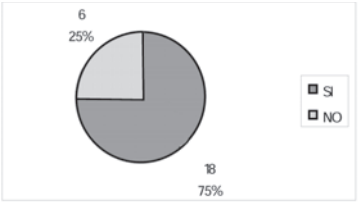
4.- Biblioteca. 16 de 24



5.- Salón de eventos. 10 de 24



6.- Espacios de circulación peatonal (pasillos). 18 de 24

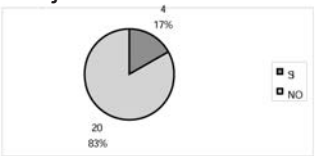


Llama la atención que del total de instituciones encuestadas, sólo dos han realizado adaptaciones en la totalidad de los espacios señalados

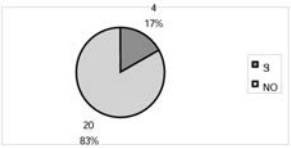
para permitir la mayor autonomía de las personas con discapacidad y, de este mismo universo encuestado, cuatro instituciones manifiestan no tener adaptaciones en ninguna de las dependencias descritas.

Servicios de apoyo

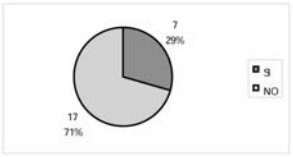
1. Veinte de las 24 instituciones encuestadas respondieron que no cuentan con material didáctico apropiado que apoye el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes con discapacidad (gráfico 1)



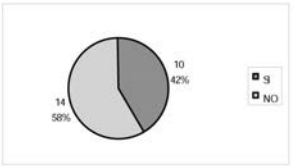
2. De igual modo 20 de 24 instituciones manifiestan que no cuentan en biblioteca con material específico según las necesidades del estudiante con discapacidad.



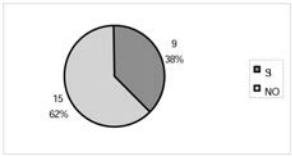
3. Respecto de la pregunta si la institución cuenta con alguna instancia donde se evalúe el proceso de formación de los/las estudiantes con discapacidad, 17 contestan que no.



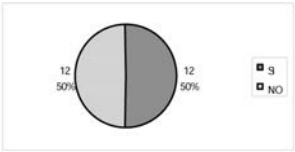
4. Catorce instituciones señalan que no cuentan con profesionales que apoyen externa o internamente el proceso de formación laboral de los estudiantes con discapacidad.



5. Sólo nueve instituciones dan algún tipo de beca o incentivo especial para que los estudiantes con discapacidad completen sus estudios.



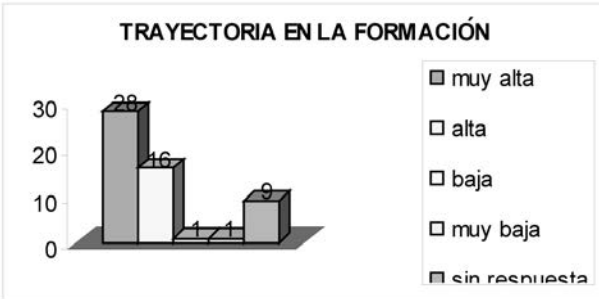
6. La mitad de las instituciones encuestadas responden que realizan algún tipo de actividad tendiente a que la comunidad educativa acepte e integre a estudiantes con discapacidad.



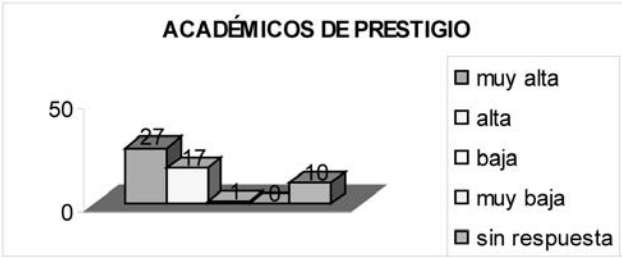
Llama la atención, de manera general y significativa que, si bien se realizan algunas acciones tendientes a generar un espacio posible para el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior, estas son insuficientes en cantidad y reactivas a una situación de apoyo institucional externo (Programa FONADIS).

Análisis respecto de la percepción de los estudiantes en relación a las entidades de Educación Superior

1. Evaluación de la trayectoria en la formación de profesionales

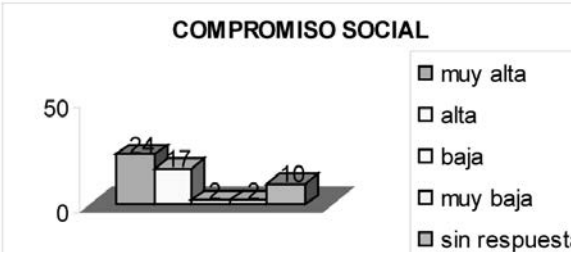


2. Opinión respecto de la calidad de los docentes



3. Percepción respecto de la valoración de la diversidad de estudiantes

4. Evaluación del compromiso social de la entidad



5. Opinión sobre la excelencia académica

Referencias

Ahumada R, María: Programa Jurídico sobre Discapacidad Facultad de Derecho Universidad Diego Portales.

ENDISC, FONADIS-INE-OPS 2004.

Felicia González V y Patricia Araneda C (2005): "integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile".

FONADIS, Bases concursables Concurso nacional "Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad", 2006

Moreno V, María Teresa: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.Cap. 10

UNESCO. "Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile", realizado el 2005 por Felicia González V y Patricia Araneda C.

http://www.cse.cl

http://www.demre.cl

http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sup.pdf

http://www.fonadis.cl

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VII

Es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la **Coordinación Editorial** de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Avenida de los Barrios N.º 1, Los Reyes Iztacala, CP 54090, Tlanepantla, Estado de México. Se concluyeron los trabajos de impresión y encuadernación en las instalaciones de la FES Iztacala el 14 de mayo de 2010. Se tiraron 100 ejemplares de 622 páginas sobre papel bond de 78 g/m^2 a 1x1 tintas para interiores y papel couché de 250 g/m^2 a 4x0 tintas para la portada. Se utilizaron en la composición tipográfica las familias Arial y Times New Roma a 7, 8, 9, 11 13 y 21:14 puntos y la fuente Trajan Pro 10:13 y 18:24

El cuidado de la edicion estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso

Pedidos:
Librería FES Iztacala: 5623-1194
Coordinación Editorial: 5623-1203
Correo-e: joseja@campus.iztacala.unam.mx

Los Reyes Iztacala, 2010